Das musikalische Erlebnis und seine Entwicklung

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

einer

Hohen Philosophischen Fakultät der Universität zu Tübingen

vorgelegt von

Erwin Walker

aus Ottmarsheim, O.-A. Marbach

1927

Druck von Hubert & Co. G.m.b.H. Göttingen

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen
Referent: Professor Dr. Kroh
Tag der mündlichen Prüfung: 24. Febr. 1927

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Meiner Mutter

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Einleitung 1
I. Phänomenologische Betrachtung 6
II. Psychologisch-genetische Betrachtung 14
III. Die experimentelle Untersuchung 19
A. Die Vorversuche 19
B. Die Hauptversuche 26
1. Kind und Lieblingslied 27
2. Kind und musikalischer Schund; Milieueinflüsse 31
3. Der Stimmungsgehalt einer Melodie und seine ästhetische Wirkung. (Vers. I) 34
4. Die individuell bestimmte Tiefe des musikalischen Erlebens (Vers. II—IV) 53
a) Der Einfluß von Tempo, Rhythmus und Intervallspannung (Vers. II) 55
b) Der Einfluß der Intensität (Vers. III) 60
c) Der Einfluß des Tongeschlechts (Vers. IV) 66
d) Ergebnisse der Versuche II—IV; Erlebnistypen 72
α) Der A-Typus (Musik als innerliches Erlebnis) 73
β) Der B-Typus (Musik als Unterhaltung) 78
5. Die optische Interpretation der Musik (Vers. V) 82
a) Wirkung der Musik in verschiedenen Sinnesgebieten . . . 82
b) Die optische Interpretation der Musik auf objektiv-reaktiver Grundlage 91
c) Die opt. Interpretat. d. Musik auf objektiv-aktiver Grundlage 96
6. Ergebnisse. Die typischen Erlebnisweisen in der Musik . . . 102
C. Spezielle Untersuchung der Entwicklung des formal-ästhetischen Erlebens in der Musik 109
1. Einfluß der rhythmischen Veränderung einer bewegten Melodie (Vers. VI) 110
2. Einfluß der rhythmischen Veränderung einer getragenen Melodie (Vers. VII) 113
3. Auffassung eines symmetrisch geschlossen. Melodiebogens (Vers. VIII) 121
4. Sinnhafte Weiterführung eines Motivs (Vers. IX) 128
5. Bemerkungen zur Frage der Komplexauffassung 133
IV. Zusammenfassung der Ergebnisse über das musikalisch-ästhetische Erlebnis des Kindes 135
V. Folgerungen:
A. Musik und Charakter 143
B. Pädagogische Folgerungen 145
Beigaben:
Tabellen 151
Notenbeilage 155

Der vorliegende **Teildruck** umfaßt Abschnitt III C und IV der gleichnamigen Dissertation, über deren Gesamtinhalt das beigegebene Inhaltsverzeichnis berichtet. Die ganze Arbeit ist als **4. Heft** in der von Prof. Dr. O. Kroh herausgegebenen Reihe **„Vergleichende Untersuchungen zur Psychologie, Typologie und Ästhetik des ästhetischen Erlebens"** im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, erschienen.

C. Spezielle Untersuchung der Entwicklung des formal-ästhetischen Erlebens.

Wenn sich die vorhergehenden Untersuchungen mehr mit der Frage der Erlebnisweise und der Art der seelischen Verarbeitung des Musikalischen beschäftigten, so stand bei den folgenden Untersuchungen das Formerlebnis des Kindes stärker im Vordergrund. Es ist sehr schwer, zwischen Inhalts- und Formerlebnis eine scharfe Trennung zu machen, da letzteres besonders im kindlichen Erleben selten selbständig auftritt und formale Eindrücke sich durchaus als bestimmte Inhalte wiederspiegeln können. Ich führe als Beispiel einer solchen Auffassung an, daß ein Wechsel der Dynamik als Zwiesprache zwischen zwei Personen oder eine neue Phrase als neue Stimme gedeutet wird. Der assoziativ-imaginative Typus gibt formale Eindrücke mit Vorliebe in dieser Form wieder. Es ist eigentlich nur dem reflektierenden Typus eigen, eine scharfe Unterscheidung zwischen Inhalt und Form zu vollziehen, aber die hier untersuchten Altersstufen bieten dafür, wie wir bereits feststellen konnten, keine allzuhäufigen Beispiele. Dagegen sind Ansätze zu einer formal-ästhetischen Haltung nicht selten zu be-

obachten, wie im folgenden Teil der Untersuchung aufgezeigt werden soll. Die zunächst folgenden Versuche haben das Problem des Rhythmus in den Mittelpunkt gestellt.

1. Einfluß der rhythmischen Veränderung einer bewegten Melodie. (Versuch VI.)

Der Versuch verwendet durchaus einfache musikalische Gegebenheiten. Er sollte zeigen, in welcher Weise ein Kind auf eine merkbare Veränderung des Rhythmus reagiert. Mit der Untersuchung des Rhythmus als eines Formelements der Musik dürften auch Beiträge für die allgemeine kindliche Einstellung zum musikalischen Gegenstand gewonnen werden.

Versuchsanordnung: Versuch a. Die erste Phrase des Liedes „Ein Mädchen wollte tanzen gehn[73])" wird in bewegtem Tempo und richtigem Rhythmus vorgeführt. Zum Vergleich wird an zweiter Stelle dieselbe Phrase, jedoch von der angezeigten Stelle an mit Rhythmusverdoppelung, geboten.

Versuch b. Die erste Darbietung wie bei Versuch a, die zweite mit vierfach verlangsamtem Rhythmus.

Den Versuch a erlebt der musikalische Erwachsene mit dem Gefühl, daß die Rhythmusänderung wie ein Sperren, ein Hemmen auf ihn wirkt. Der ganze Fluß der Melodie erscheint aufgehalten zu sein, so, als wenn ein Schüler an dieser Stelle mangelhaft spielen würde.

Versuch b hat ähnliche Wirkung. Die Melodie erscheint bei Rhythmusvervierfachung nicht mehr als Melodie, sondern wie eine „Reihe von Tönen", d. h. der innere Konnex zwischen den Tönen, die Spannung, ist durch die Rhythmusänderung verloren gegangen. — Der Versuch wurde an 114 Schülern des 1.—8. Schuljahrs mit Knaben und Mädchen vorgenommen. Die Ergebnisse sind aus der beigefügten Tabelle IV ersichtlich.

Ergebnisse. Die Aufnahmefähigkeit ist auf der untern Stufe (beim 1.—3. Schuljahr) noch verhältnismäßig beschränkt. Wenn eine Melodie in ziemlich raschem Zeitmaß neben einer Melodie in langsamerem Zeitmaß geboten wird, so kann unter Umständen die letztere bevorzugt werden. Sie wird höher gewertet, weil sie „länger ist" und man sich dabei besser einleben kann. Sie ist verständlicher für das noch ungeschulte Ohr. Diese Haltung gilt nur speziell für diesen Versuch. Da, wo Original und Rhythmusveränderung in einem solchen Ver-

[73]) Siehe Notenbeilage.

hältnis stehen, daß die Veränderung ebenso leicht aufzufassen ist wie die unveränderte Melodie, und keine so großen Anforderungen an die Fähigkeit des Unterscheidens gestellt werden, wird das Raschere auch als das Schönere gewertet, was an anderen Versuchen noch deutlicher wird. Ein Beweis für diese Auffassung ist es, daß die musikalisch Begabten oder Geschulten sich auf der Unterstufe für das Original entschieden haben. So sagt Vp. 141 (2 K.): „Das erste (Original) gefällt besser: Das, auf was man wartet, kommt bei a so langsam. a ist so langsam. Das erste (Original) hat mehr Temperament." Bei Versuch b sagt dieselbe Vp.: „Das erste (Original) gefällt besser, es ist im richtigen Tempo. Das zweite ist langsam, die Melodie kommt einem so auseinander vor. Zum Lernen wäre es recht, wenn man zuerst nach den Tasten gucken muß."

Noch im 3. Schuljahr wird die Melodie a von 17 Vpn. höher gewertet als das Original. Wenn man die Gründe überblickt, die für die Wahl angegeben werden, so wird ersichtlich, daß die Schüler es besser verstehen, „wenn man langsamer singt", daß es schöner ist, „wenn man die Töne länger hört" oder „weil man sich besser besinnen kann". Es kommt hier nur selten vor, daß der Rhythmus stimmungsauslösend wirkt, höchstens bei denen, die das Original bevorzugen. Sie finden es „lustiger", „munterer", „frischer" als die veränderte Melodie. Der Versuch b zeigt dasselbe Bild und ähnliche Urteile.

Im 4. und 5. Schuljahr sind keine wesentlichen Unterschiede festzustellen. Vp. 59 (4 K.) empfindet den Rhythmuswechsel bei a „wie gelähmt". Vp. 60 (4 K.) empfindet dagegen mehr „Gefühl" in der gleichen Melodie, ebenso Vp. 66 (4 M.), der die langsame Melodie als „gemütlicher" erscheint. Die Stimmungsangaben nehmen im Vergleich zum 3. Schuljahr zu.

Mit dem 6. Schuljahr zeigt sich ein deutlicher Umschwung in der Bewertung des Rhythmischen. Bestand noch im 3. Schuljahr eine entschiedene Bevorzugung der veränderten Melodien (bei a 17:22, bei b 16:22), so ist im 6. Schuljahr das Verhältnis 4:20 bzw. 9:20. Das Verständnis für einen einheitlichen Rhythmus hat sich also wesentlich entwickelt. Ebenso bemerkenswert ist, daß die kurze zweitaktige Phrase durch ihren Rhythmus stark gefühlsauslösend wirkt. Das Original wird bevorzugt, weil es „freudiger", „lustiger", „schneidiger" ist oder „einen mehr rührt", „weil es mehr Melodie hat, mehr Inhalt, „weil die Rhythmusänderung bei Melodie a „wie ein Leichenmarsch wirkt" u. ä. Die veränderte Melodie wird bevorzugt, „weil sie trauriger ist",

„weil sie am Schluß wie Abschied klingt". Dagegen ist das Original „hopfig[74])", für Vp. 32 (6 M.) liegt „mehr Gefühl" darin. Vp. 14 (6 M.) kann sich nur schwer entscheiden; die veränderte Melodie erscheint ihr langsamer, trauriger und macht „tiefen Eindruck, aber das Hinausziehen ist doch nicht schön", d. h. sie empfindet einen Widerspruch zwischen dem, was ihr gefühlsmäßig gefällt, und dem, was ihr als ästhetisches Gesetz bewußt ist, nämlich, daß eine Rhythmusänderung an dieser Stelle keine Berechtigung hat. Bei Versuch b sind die Urteile ähnlich. Das Langsame erscheint als „fad", als zu schwermütig, langweilig, als Beerdigungslied und wird abgelehnt.

Die formal-ästhetische Haltung der Vpn. wird deutlich, wenn sie sagen: „Das Hinausziehen ist nicht schön" oder „der Anfang ist lebendig, der Schluß so langsam, der paßt nicht". Eine andere Vp. sagt: „bei Melodie a ist man so gespannt, bis ein Ton kommt", d. h. sie erlebt die Spannung in der Melodie, insofern sie merkt, auf welche Töne die Melodie hinzielt. Wenn dabei der erwartete Ton nicht oder lange nicht kommt, so erzeugt die Melodie Unlust. Neben der stark gefühlsmäßigen zeigt sich also auch hier wieder eine ausgeprägt kritische Haltung.

Im 7. Schuljahr zeigen die Schüler keine veränderte Haltung. Die Aussagen sind ebenso gefühlsbetont wie im vorhergehenden Schuljahr. 6:12 bzw. 7:12 Vpn. erklären sich für die veränderten Melodien. Im 8. Schuljahr haben sich die Urteile vollständig geändert. Während in den unteren Schuljahren die Leichtigkeit des Aufnehmens maßgebend war für die Beurteilung, treten jetzt die Stimmungsangaben in die vorderste Linie. Daneben wird die Wahl mit dem Hinweis auf den Wechsel zwischen langsamem und raschem Rhythmus begründet, eine Wahl, die auf einen ästhetischen Effekt Bezug nimmt.

Die kritische Einstellung entspricht der des 6. Schuljahrs. Die Melodie a erscheint „am Schluß eintönig", das Original ist dagegen „interessanter", „a ist fad, leiert", „ist zu sehr hinausgezogen, so daß man dabei einschlafen könnte". Vp. 28 (8 M.) empfindet Melodie a als schwer und stockend, eine andere als „so träg".

Von den 114 Vpn. hatten sich insgesamt 8 für die Rhythmusverdoppelung entschieden, weil ihnen der Wechsel gefiel. Das Verständnis für den ästhetischen Effekt des Wechsels tritt also hier schon früh auf. Die Freude am Wechsel der Dynamik und der Tonhöhe begegnete uns bereits in den früheren Versuchen.

Zusammenfassung der Ergebnisse des ersten

[74]) hopfig = hüpfend.

Rhythmusversuchs. 1. Die Wertung zeigt im 1. und 2. Schuljahr gewisse primitive Kennzeichen. Häufig wird zwischen zwei Objekten nicht gewählt, weil beide für „schön" erklärt werden. Das ist daraus zu erklären, daß die Fähigkeit des Vergleichens noch nicht genügend entwickelt ist. Bei musikalischen Gegebenheiten fällt das besonders schwer ins Gewicht, weil hier Aufnahmefähigkeit und Gedächtnis eine größere Rolle spielen als bei einem optischen Vergleich.

2. Im 1. Schuljahr fällt gar keine Äußerung darüber, daß der Rhythmus stimmungsauslösend wirkt, im 2. Schuljahr nur von einer Vp.

3. Im 3. Schuljahr kommen häufigere Angaben über Stimmungsgehalt vor, ebenso bei den folgenden Schuljahren.

4. Im 1.—5. Schuljahr rührt die Bevorzugung des langsamen Rhythmus zum Teil davon her, daß die zu vergleichenden Melodien nur kurz waren und die nötige Einfühlung nicht immer erreicht wurde. Dasjenige zweier kurzer Tonstücke, das zeitlich länger auf den Schüler einwirkt, gefällt ihm auf dieser Stufe an und für sich schon besser. Andererseits ist anscheinend eine rasche Folge der Töne dem kindlichen Ohr ungewohnt. Darum urteilen wohl auch die musikalisch Geförderten anders.

5. Der Rhythmus äußert seine gefühlauslösende Wirkung besonders stark vom 6. Schuljahr ab. Die Ergebnisse des Vergleichs beweisen, daß der Rhythmus jetzt grundlegender Faktor für die Bewertung eines Musikstücks geworden ist.

6. Die Kinder dieser Altersstufe bringen gleichzeitig eine gewisse kritische Haltung dem Objekt gegenüber mit.

7. Das Rhythmusempfinden läutert sich mit dem wachsenden Alter der Vpn.

8. Inhaltliche Momente treten bei der Wertung stark in den Vordergrund.

2. Einfluß der rhythmischen Veränderung einer getragenen Melodie. (Versuch VII.)

Die dargebotenen Melodien:

Melodie a: Originalmelodie „Maria, Maria ging übers Gebirg[75])".

Melodie b: Veränderung der Melodie a in den Rhythmus des Marsches.

---

[75]) Jöde: „Musikant", 2. H., S. 18.

Melodie c: Deformierung dieser Marschmelodie durch Reduzierung auf drei Töne.

Melodie d: Veränderung der Melodie a in den Jazzrhythmus (Verwendung von Synkopen).

Beschreibung der Melodien. Die Originalmelodie a ist eine schöne getragene Melodie, die ernsten, feierlichen Charakter hat. Dieselbe Melodie wird nun ohne Veränderung in der Melodielinie im Beispiel b als Marsch geboten. Es findet dadurch eine Zerstörung des schönen Rhythmus[76]) der Originalmelodie statt. Die einzelnen Ruhepunkte der Melodie werden ignoriert, der „Rhythmus" ist zum „Takt" geworden, der in ermüdender Monotonie das Feld beherrscht. Das Tempo ist rascher geworden, wodurch die Melodie an Anziehungskraft für gewisse Erlebnistypen gewinnt. Die Melodie c bringt eine noch größere Deformierung; sie verwendet nur drei Töne. Sie wurde von einzelnen Vpn. als Signal gedeutet und infolge der Zuerkennung dieser Funktion vielleicht gelegentlich höher gewertet. Meist war jedoch ein solches Erlebnis nicht festzustellen, so daß anzunehmen ist, daß überall da das rhythmische über das melodische Empfinden gesiegt hat, wo Melodie c höher bewertet wurde. Die Form d bringt die Betonung des leichten Taktteils durch die Synkope und verwendet damit eine in der heutigen Schlagermusik häufige rhythmische Gestaltung. Die Zerstörung des Rhythmus auf Kosten des Taktes tritt hier noch stärker in Erscheinung. Es ist die Art der musikalischen Behandlung, mit der etwa die Jazzkapellen bei dem Straußwalzer „An der schönen blauen Donau" den begehrten Vierachteltakt herausbringen.

Versuchsanordnung. Der Versuch ist zunächst ein reiner Leistungsversuch. Die Vpn. haben zwischen Melodie a und b, b und c, a und d zu wählen, nachdem sie jede der Melodien genügend oft gehört haben, um sie vergleichen zu können. Sehr oft war eine Wiederholung gar nicht nötig, sondern die Entscheidung wurde nach den ersten Takten der zweiten Melodie getroffen. Nach der Entscheidung wurde in der mündlichen Aussprache zwischen Vp. und Vl. als Ergänzung eine Begründung der getroffenen Wahl verlangt. Die älteren Vpn. konnten hierbei teilweise wertvolle Angaben machen.

Der Versuch wurde mit 212 Vpn. im 1.—8. Schuljahr an Knaben und Mädchen durchgeführt.

Die Ergebnisse sind in einer Tabelle beigefügt (Tabelle V).

---

[76]) Vgl. Klages: „Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft", 2. Aufl., S. 135.

Ergebnisse der Vergleichung. 1. und 2. Schuljahr: Von 50 Kindern dieser beiden Schuljahre wertet nur eins die Melodie a höher als b. Die Höherbewertung der Melodie b geht durchaus auf das rhythmische und motorische Empfinden zurück. „Man kann besser marschieren", „es ist lustiger" wird zur Begründung der Wahl angegeben.

Die Melodie d findet weniger häufig Bevorzugung: 6 von 50 Vpn. lehnen sie zu Gunsten des Originals ab. Doch ist auch bei diesem Versuch unverkennbar, daß der Rhythmus eine dominierende Rolle spielt. Der bewegtere Rhythmus wird höher geschätzt, das motorische Erlebnis steht beim Musikgenuß noch stark im Vordergrund.

Das 3. Schuljahr zeigt ähnliche Ergebnisse. Die Melodie b wird von allen 25 Vpn. höher gewertet als a; beim Vergleich von a und d schätzen nur 4:25 Vpn. das Original höher.

Die Begründungen gehen wieder vom Motorischen aus: „Man kann tanzen", „über Gräben hopsen", „ein Regiment marschiert schneidig, es fehlt noch die Trommel dazu". Die Stimmungsurteile betonen, daß die Melodien b und d „viel lustiger sind als a", „fideler", „wie ‚Ich hab' mein Herz in Heidelberg verloren'". Man muß dazu die Aussagen über die Originalmelodie vergleichen. Sie wird oft für schön gehalten, sogar für sehr schön. Häufig werden Stimmungsangaben gemacht: „Die Melodie ist traurig, halbtraurig, sanft, wie in der Kirche." Assoziationen zu Volksliedern („Am Holderstrauch") oder zu Chorälen werden wach. Es ist also bei der Bevorzugung der Melodien b und d durchaus das inhaltliche Moment, das entscheidet, der traurige Stimmungsgehalt des Originals wird nicht geschätzt. Die beiden Melodien b und d sind lustiger, also schöner.

Das 4. und 5. Schuljahr bringen vereinzelte Vpn., die diese Haltung der untersten Schuljahre aufgegeben haben; 7:54 Vpn. wählen die Originalmelodie im Vergleich mit Melodie b; 14:54 Vpn. die Originalmelodie beim Vergleich mit Melodie d. Die immer noch starke Bevorzugung von b und d bedeutet aber keineswegs, daß das Original mißfällt; es wird vielmehr durchaus für schön gehalten: es ist ein Kirchenlied, Abendlied, es bringt Trost; einer liegt im Bett, der andere erzählt ihm etwas (der Aufbau des Liedes ist hier inhaltlich wiedergegeben). Eine andere Vp. des 4. Schuljahrs hält das Lied für so „angespannt".

Dagegen wirken die Veränderungen b und d „lustiger, frischer, tänzerischer, aufmerkender, kriegsmäßiger". Ein Mädchen, das nach den Versuchen äußerte „ich tät' noch eine Stunde bleiben", erkennt die Monotonie der Mel. b, wenn es sagt: „Das gefällt mir gar nicht, das macht immer so hmm-hmhm, hmm-hmhm." Geschlechtsunterschiede zeigen sich in interessanter Weise. Die Knaben halten die b-Melodie für „schneidiger, frischer, kriegsmäßiger", während das Erlebnis der Mädchen auf das Gebiet des Tanzes hinüberweist. Sie möchten bei dieser Melodie gern mittanzen.

Vom 5. Schuljahr ab werden die Geschlechter getrennt aufgeführt. Zur Originalmelodie a kommen folgende charakteristische Äußerungen der Knaben:

Es ist traurig (5 mal), es steckt eine Kraft in dem Lied, wie ins Feld ziehen und Abschied nehmen, so aufschreiend, zuletzt wie Schmerz, in der Mitte schreit es auf, wie wenn eben der Sarg ins Grab hinabgelassen würde, wie wenn einer in den letzten Zügen läge. Das infolge der hohen Tonhöhe des 2. Teils der Melodie entstehende Mischgefühl wird so ausgedrückt: Es ist halb Heulen, halb Lachen. Ähnlich die Mädchen: Es ist traurig wie auf dem Friedhof, es heult so, es ist so rührend.

Die Bevorzugung des Originals gegenüber b und d wird durch folgende Angaben begründet:

a ist traurig, ganz mühsam; es gefällt besser, a ist leiser und nicht so schnell, a ist vorne so schön, a ist sanfter, a ist rührender. Zur Melodie b äußern sich die Knaben: es ist so marschmäßig wie Reiten, es hat Schneid, es ist lebendiger. Vp. 218 (5 K.) äußert sich vorsichtig: „Man kann nicht sagen, was schöner ist, aber d ist lustiger." Die Subjektivität der Wertung wird in diesem Urteil bereits erkannt. Dagegen möchten die Mädchen gerne tanzen: es fährt in mich hinein, es fährt mir in die Glieder, es ist mehr Tanz, die Leute tanzen so usw. Also auch hier wieder erleben die Knaben die Melodie mehr marschmäßig, die Mädchen mehr als Tanz und Anreiz zum Tanzen.

Die Ergebnisse beim 4. und 5. Schuljahr zeigen ebenfalls, wie das motorische Erlebnis noch im Mittelpunkt steht, aber eine gewisse Differenzierung, die im 6.—8. Schuljahr noch deutlicher wird, bahnt sich hier allmählich an.

Im 6. Schuljahr entscheiden sich 5:26 der Vpn. für das Original im Vergleich zu b, 8:25 der Vpn. für das Original im Vergleich zu d.

Die Knaben erleben die Originalmelodie als Abschied, als traurig, als Choral, als das Lied eines Straßensängers. Die Mädchen haben Erlebnisse der Andacht, des Lobes usw.

Für das Original werden gegenüber b und d geltend gemacht:

a ist trauriger und gefällt besser, b hat so ungleichen Takt, b und d ist zu schnell, a ist weicher als b, a bringt in mich ein, d ist so abgehauen.

Es ist mehr Marsch (3 mal), ein Gaul, der auf der Landstraße rast, es juckt, es lupft, es ist erregend, es erregt, es nimmt mich herum; die Mädchen: Es ist lustiger (6 mal), wie ein Walzer, es hat mehr Rhythmus, wie unter der Linde; Hochlebenlassen am Geburtstag. Eine Vp. macht ihre Wertung von ihrer Aufgelegtheit, d. h. ihrer jeweiligen Stimmung, abhängig.

7. Schuljahr: 6:28 der Vpn. entscheiden sich für das Original beim Vergleich mit b, 7:28 für das Original beim Vergleich mit d. Die Angaben zur Originalmelodie bringen keine wesentlichen Ergänzungen und können deshalb außer Betracht bleiben. Zu Melodie b erscheinen wieder Wertungen, die das Lebendige, Schneidige, Energische

dieser Melodie hervorheben, teilweise in Stimmungs- oder Situationsbildern. Eine Vp. würde sich bei anderer Stimmung als ihrer momentanen anders entscheiden; eine andere gibt an, daß das Lied traurigen Leuten wohl besser gefalle als den andern. Musik wird hier schon als Heilmittel für das Gemüt betrachtet, eine Auffassung, die auch in unteren Schuljahren gelegentlich zum Ausdruck kam.

Für das Original machte eine Vp. geltend: „Ich guck nicht nach dem Lustigen, sondern nach der Melodie." Die Wertung der betr. Vp. berechtigt zu der Annahme, daß sie tatsächlich gewisse Kriterien für ihre Wahl hat und diese auch anzuwenden weiß. Andere Vpn. halten a für schöner, weil es so geschleift ist, weil eine Ruhe in der Melodie zum Ausdruck kommt, weil sie so schön gedämpft ist, die Melodie d dagegen so abgerissen sei.

8. Schuljahr: 12:27 der Vpn. für das Original im Vergleich zu b, 13:27 für das Original im Vergleich zu d. Die Äußerungen für die Originalmelodie werden hier wieder angeführt, weil sie zeigen, daß hier das Seelische stark im Vordergrund steht und das Erleben nicht mehr einfach und unkompliziert ist, sondern starke individuelle Nuancen aufweist.

Die Melodie ist ergreifend (3 mal), das Lied gibt zu denken, es ist erzählend wie ein Trauerspiel, es geht tief, es ist einsam, der Nachtwächter bläst es auf der Straße, es ist ein Abend am Bärensee, Sonnenuntergang, es ist wie Auffrischung der Natur am Abend usw. So äußern sich die Mädchen, die Angaben der Knaben gehen in ähnlicher Richtung. Ein Knabe erlebt das Lied als Streit zwischen zwei Personen, jede weiß es besser[77]). Hier wird auch von einer größeren Anzahl von Personen die taktische Monotonie der Marschmelodie erkannt: b gefällt nicht, es ist immer das Gleiche, b ist einförmiger, b ist oberflächlicher, a gefällt besser, b ist so marschartig.

Der Grad der Bewegtheit einer Melodie ist hier nicht mehr der einzige Maßstab. Es treten andere Gesichtspunkte in den Vordergrund. Die Tiefe der Gedanken, die dem Hörer aus einer Melodie entgegenklingen, wird gewertet. Die Einförmigkeit des Taktes, der immer im Versmaß des Daktylus geht, wird erkannt und zugunsten des freien Rhythmus der Originalmelodie abgelehnt. Von 2 Vpn. wird die Melodie b abgelehnt, weil sie zu gleichmäßig ist.

Ähnlich lauten die Absagen bei Melodie d.

---

[77]) Hier denkt die Vp. an Takt 9, wo die nachdrückliche Wiederholung der Note g' den Eindruck des Bestimmten macht. Der andere Streitende ist wohl mit dem wiederholten ersten Teil der Melodie identisch, wo die Quarte am Anfang und die Quinte f'—c'' den Charakter einer festen Behauptung tragen.

Zwischen den zu vergleichenden Melodien werden interessante Beziehungen hergestellt: „a ist wie im Kino, jemand sucht Hilfe, b ist diese Hilfe", oder „a ist Einsamkeit, b ist Verkehr" (a wird dabei höher gewertet). Es ist charakteristisch für den Pubertierenden, daß er solche Vergleiche findet und die Einsamkeit[78]) höher einschätzt als die laute Welt. Bei andern ist einfach festzustellen, daß die Originalmelodie trauriger ist, und diese Feststellung genügt schon, um die Melodie a höher zu bewerten. Diese Aussagen sind im Rahmen der ganzen wechselnden Stimmungen des Jugendlichen zu verstehen, der so oft dieses Gefühl des Traurigseins hat, so daß ihm dasjenige sympathisch ist, was mit dieser Stimmung gleichgerichtet ist.

Die Gründe für die immer noch häufige Bevorzugung der Marschmelodie anzuführen, können wir uns ersparen. Es sind keine wesentlich neuen Gesichtspunkte anzugeben. Höchstens könnten wir bei dem oft gebrauchten Ausdruck „fad" verweilen, der sowohl für die Melodie a als für b angewandt wird. Ein solch verschiedener Gebrauch dieses Begriffs ist nur aus der konträren geistigen Einstellung der Hörer zu erklären. Eine für den Pubertierenden eigentümliche scharfe Formulierung fand auch eine Vp., die die Melodie a ohne weiteres als „Krampf" bezeichnete. Sonderbar ist es auch, daß bei einem Teil der Jugendlichen, die eben noch in der Melodie a größte Tiefe erlebten, doch plötzlich unter der Einwirkung der Melodie b ein schneller Stimmungsumschwung eintritt, so daß die letztere bevorzugt wird. Charlotte Bühler[79]) sieht in diesem schnellen Stimmungswechsel ein Charakteristikum der Haltung des Jugendlichen: „Derartig rasche Stimmungswechsel sind im Gefühlsleben des Pubertierenden die Regel. Sie entsprechen teils einem spezifischen Bedürfnis seines Gefühlslebens (Himmelhoch jauchzend, zu Tode betrübt), teils sind sie Begleiterscheinungen infolge eines ebenso beliebten Vorstellungswechsels in dem Vor-sich-Hinträumen des Jugendlichen . . ."

Das Ergebnis dieses Versuchs läßt sich dahin zusammenfassen: Im 1.—3. Schuljahr wird bei zwei musikalischen Gegebenheiten, die keinen wesentlich verschiedenen Grad der Auffassung voraussetzen, die rhythmisch bewegtere vorgezogen. Das Bewegtere ist das Lustbetontere. Im 4. und 5. Schuljahr zeigen sich Ansätze einer anderen Wertung, die im 6. Schuljahr noch deutlicher in Erscheinung

[78]) Vgl. E. Spranger: „Psychologie des Jugendalters", Leipzig 1924, S. 57 ff. und Ch. Bühler: „Seelenleben des Jugendlichen", S. 69.

[79]) Vgl. Ch. Bühler, a. a. O., S. 91.

tritt und sich bis zum 8. Schuljahr steigert. Nicht mehr allein der Grad der Bewegtheit entscheidet, sondern andere Faktoren treten stärker in den Vordergrund. Einerseits ist ein tieferes Erfassen des seelischen Gehaltes in Betracht gezogen und drückt sich in der Wertung aus, andererseits wird eine allzustarke Taktbindung und Vernachlässigung des freien Rhythmus abgelehnt. Der Weg geht von der oberflächlichen Auffassung, die im motorischen Erleben ihren höchsten Genuß findet, zu einer tieferen, die im Rhythmus seelische Bewegung erkennt.

In den bisherigen Ausführungen ist der Vergleich der Melodie b und c unberücksichtigt geblieben. Ihm wenden wir uns jetzt zu. Die Melodie b war in der Variation c auf drei Töne reduziert worden, und die schweren Taktteile hatten Akzente bekommen. Die Melodie wurde dadurch monoton und der Rhythmus karikiert. Es war dabei anzunehmen, daß die Unmusikalischen bzw. die einseitig auf den Rhythmus Eingestellten sich für diese veränderte Melodie c entscheiden würden. Die Melodie c legte allerdings durch ihre Ähnlichkeit mit einem Hornsignal eine Auffassung als Signal oder Ruf nahe. Es wurde deshalb jedesmal nach der Entscheidung die Vp. gefragt, ob sie beim Hören an das Signal einer Trompete oder eines Posthorns gedacht habe. Manche der Höherwertungen der Melodie c kamen auf Grund solcher Assoziationen zustande, aber keineswegs alle.

Die Ergebnisse des Versuchs sind in der Tabelle V mit dargestellt. Im folgenden werden einige charakteristische Begründungen mitgeteilt.

Von den 27 Vpn. des 1. Schuljahrs entscheiden sich 10 für die Melodie c.

Von den Vpn. des 2. Schuljahrs bevorzugt die Hälfte (14:27) die Melodie c. Bei einigen Vpn. ist es offenkundig, daß sie auf Grund ihrer ausgesprochen motorischen Veranlagung den Anstoß, der durch die Betonung des schweren Taktteils gegeben war, als lustvoll empfanden. Die Schüler lebten dabei ganz auf und begründeten ihre Wertung etwa damit: „b ist so raus." Vp. 286 (2 M.) betont, daß sie die gleichen Töne so gern hat. Diese Aussage findet sich noch öfters. Es ist also wohl möglich, daß noch andere Zusammenhänge als die oben angedeuteten mitspielen. Kries[80]) spricht von einem Spieltrieb, der am Rhythmus sein Gefallen finde, da sich ihm gegenüber die Einbildungskraft frei betätigen könne. Aber auch dann würde unsere Annahme, daß bei manchen (insbesondre jugendlichen Individuen) das

[80]) Vgl. v. Kries: „Wer ist musikalisch?", S. 50.

Rhythmusempfinden vor dem Empfinden des Melodischen den Vorrang hat, zu Recht bestehen.

Von den 24 Vpn. des 3. Schuljahrs geben 10 der Melodie c den Vorzug. Ein größerer Teil dieser Vpn. ist einseitig auf den Rhythmus eingestellt und erlebt die rhythmisch gleiche Wiederholung als besonders lustbetont. Eine Vp. wiederholt den Rhythmus des Liedes, indem sie ihn mit dem lauten „nn-bede" imitiert. 3 Vpn., von denen eine ausgezeichnet Geige spielt, wurden durch die Assoziationen der Feuerwehr oder der Autohupe zu ihrem Urteil veranlaßt.

Im 4. Schuljahr werten 10:26 Vpn. die Melodie c höher. Hier wird deutlicher, daß es nicht der Rhythmus allein ist, der diese Wahl veranlaßt, sondern daß die Bevorzugung der monotonen Melodie dem Umstand entspringt, daß in ihr gewisse charakteristische Intervalle in stärkerer Isolierung auftreten. Die Quarte, die am Anfang der Melodie so charakteristisch wirkt, erinnert an ähnlich beginnende Lieder, so daß vielleicht Assoziationen für die Wertung verantwortlich zu machen sind.

Im 5. Schuljahr fallen 12:30 Entscheidungen für die Melodie c. Von den 12 Vpn. gibt nur eine an, daß sie die Melodie als Signal aufgefaßt hat, die übrigen betonen höchstens, c sei lebhafter. Im Hinblick auf die erregende Wirkung der Betonung des schweren Taktteils ist diese Auffassung verständlich.

Beim 6. Schuljahr ist das Verhältnis 5:26 Vpn. Eine Vp. stammt aus dem militärischen Milieu und bevorzugt den trompetenähnlichen Klang. Vp. 38 (6 M.), ein musikalisches Mädchen, das Violine spielt, wird durch die Monotonie[81]) der Melodie an einen Leichenzug erinnert. Bei einer Vp. ist das Überwiegen des Rhythmischen sehr deutlich, sie wird an die große Pauke erinnert, eine andere erlebt die Melodie c als „Trab-Trab", eine dritte wird an das Hornsignal des Wächters erinnert.

Beim 7. Schuljahr entfallen 6:28 Entscheidungen auf die Melodie c. Eine Vp. faßt die Melodie als Signal für eine Reiterattacke auf, eine andere denkt an einen musikalischen Scherz, zeigt also eine wesentlich andere Einstellung als die Schüler der Unterstufe. Außerdem ruft bei 2 Vpn. die Quarte am Anfang die Assoziation des Liedes „Wohlauf, Kameraden" hervor. Es ist also hier weniger der Rhythmus als der Sinn des Motivs maßgebend.

[81]) Vgl. über Rhythmus Rupp: „Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten." Ztschr. f. angew. Psych., 9. Bd., 1915, Kap. 7.

Von den 27 Vpn. des 8. Schuljahrs wählt nur eine Vp. die Melodie c. Sie gehört zum motorischen Typus und faßt die Melodie als einen „Ruf" auf. Alle andern lehnen die Melodie c als langweilig, zu gleichmäßig, leierig und oberflächlich ab.

Es ist nach diesen Ergebnissen nicht angängig, eine einseitige Bevorzugung des Rhythmus auf Kosten des Melodischen mit musikalischer Primitivität gleichzusetzen. Immerhin muß es auffallen, daß die Zahl der Höherbewertungen der Melodie c mit wachsendem Alter ständig abnimmt. Bei einer Untersuchung unmusikalischer Personen würde sich eine entschiedenere und gleichmäßigere Bevorzugung der Melodie c ergeben [82]).

3. Auffassung eines symmetrisch geschlossenen Melodiebogens. (Versuch VIII.)

Beschreibung der Melodien und der Versuche: Versuch a: Zu diesem Versuch wurde eine Melodie mit einheitlichem, geschlossenem und symmetrischem Aufbau gewählt, das Lied: „Mädel, willst du mit mir ziehen [83])". Der Melodiebogen steigt an bis zu dem Höhepunkt d", um dann in gleichmäßigen Stufen zum Grundton zurückzukehren. Die Melodie zeigt insofern symmetrischen Aufbau, als sie zwei viertaktige Gruppen enthält. — An das ein- oder mehrmalige Vorspiel schlossen sich Fragen an über die Auffassungsweise des Zuhörers und über evtl. Assoziationen anderer Melodien. Die Melodie hat in ihrer ersten Phrase große Verwandtschaft mit dem Kinderlied „Fuchs, du hast die Gans gestohlen". Es war nun interessant zu beobachten, ob die Hörer sich von dieser Assoziation freimachen konnten, vorausgesetzt, daß sie überhaupt auftrat. Außerdem ergab sich ein Einblick in die besondere Art der komplexen Auffassung [84]) des Kindes, wenn zwischen „Fuchs, du hast die Gans gestohlen" und der vorliegenden Melodie gar kein Unterschied bemerkt wurde, auch dann nicht, wenn die Vp. „musikalisch" war.

Versuch b: Dieselbe Melodie wurde mit einer Abänderung geboten, indem der siebente Takt des Originals ausgelassen wurde. Das Fehlen dieses Taktes mußte beim Vergleich mit der ersten Melodie bemerkt werden, denn 1. ist die Geschlossenheit des Melodiebogens zer-

---

[82]) Vgl. Schüßler: „Das unmusikalische Kind", Ztschr. f. angew. Psych., 11. Bd., 1916. 3. Abschn. über Vers. m. Unmusikalischen.

[83]) Jöde: „Musikant", 2. H., S. 23.

[84]) Vgl. F. Brehmer, a. a. O., S. 33—35.

stört, 2. fehlt der Leitton, der bei der Originalmelodie ein deutlicher Fingerzeig für die Tonika ist und den Schluß sinngemäß vorbereitet, 3. wird die Symmetrie der beiden viertaktigen Gruppen gestört.

Versuch c[85]): Die Melodie wird durch Einfügung eines Taktes verändert; der eingefügte Takt wiederholt einfach den dritten Takt mit dem Höhepunkt d''. Diese Wiederholung wirkt nicht im Sinne einer Verstärkung oder Steigerung, sondern als Abschwächung, da der Melodiefluß, der dem Haltepunkt a' zustrebt, aufgehalten wird. Die Wiederholung wurde in gleicher dynamischer Stärke gegeben, damit eine Wirkung als Echo nicht zustande kommen konnte. Es wurde absichtlich eine derartig verfängliche Deformierung gewählt, um das formale Erleben unabhängig von der Bevorzugung der im Volkslied häufig auftretenden Wiederholung treffen zu können. Wenn wir die Melodie von ihren Durchgangstönen frei machen, so tritt uns ihr Aufbau noch klarer in Erscheinung: Die Melodie hat die Tonschritte 1—5—8—5—4—3—2—1. Die Melodie ist aus der Ruhelage herausgetreten zur Quinte, geht zu der Oktave weiter, kehrt dann zur Quinte als Haltepunkt zurück und strebt von dort aus dem Grundton über die Töne 4, 3 und 2 zu. Die Einfügung des Taktes 5 hatte erstens wieder eine Zerreißung des Melodiebogens zur Folge, zweitens wurde die Symmetrie des Aufbaues zerstört, drittens zerfiel die Melodie jetzt in eine fünf- und eine viertaktige Gruppe.

Versuchsanordnung. Zuerst wurde die Melodie a allein geboten, gleichzeitig wurden die Eindrücke der Kinder notiert; dann folgte die Darbietung der Melodie b. Daraufhin waren a und b zu bewerten, ebenso nachher a und c. Bei dieser Bewertung wurde mit der Reihenfolge der Darbietung der Melodien häufig gewechselt.

Die Versuche wurden mit 212 Schülern des 1.—8. Schuljahrs bei Knaben und Mädchen durchgeführt (vgl. Tabelle VI).

Ergebnisse.

1. Schuljahr:

3:27 Vpn. für Melodie a beim Vergleich von a und b,

3:27 „ „ „ a „ „ „ a „ c.

Die Aussagen über die Originalmelodie a brachten Stimmungsangaben oder Ausdrücke, die ein ästhetisches Wohlgefallen wiedergeben: nett, schön und ähnlich. 4 Vpn. hielten das Lied für „Fuchs, du hast die Gans gestohlen", teilweise sangen sie sogar den Text mit, ohne zu

[85]) Vgl. z. b. Ausführg. F. Weinmann: „Struktur der Melodie", Ztschr. f. Psych., 35, 1904, S. 340 ff.

merken, daß hier eine andere Melodie vorlag. Die Ergebnisse der Vergleiche von a und b bzw. a und c sind sehr dürftig. Das Urteil war durchaus labil und die Fähigkeit zum Unterscheiden gering, obwohl das Melodienpaar bis zu 14 mal hintereinander geboten wurde. Eine Vp. erklärte plötzlich: „Jetzt sag ich immer das zweite." Die 3 Vpn., die a der Form b vorzogen, blieben auch bei umgekehrter Reihenfolge der Darbietung bei ihrem Urteil. Die andern erklärten beide für gleichschön oder gaben immer die an zweiter Stelle dargebotene Melodie als schöner an. Man könnte zur Erklärung den ästhetischen Zeitfehler[86]) heranziehen, der von Danzfuß für ähnliche Erscheinungen verantwortlich gemacht wird. Aber es hätten sich dann in den oberen Schuljahren dieselben Erscheinungen zeigen müssen, während tatsächlich im 6.—8. Schuljahr nur noch 5 Vpn. ziemlich regelmäßig die zweite Melodie bevorzugten, so daß wir andre Gründe zur Erklärung heranziehen müssen. Bei vielen kleineren Kindern kommt offenbar bei Versuchen dieser Art eine ästhetische Relation gar nicht zustande, weil sie den Vergleich zweier in der Zeit verlaufender musikalischer Gegenstände nicht vollziehen können.

Bezgl. der Form der Originalmelodie wurde verschiedentlich geäußert, das Lied sei zu kurz. In solchen Aussagen kann ein Hinweis auf das Verhältnis von Objektgröße und seelischem Einstimmungseffekt vorliegen; ebenso kann man die Freude am Sensomotorischen, die sich einer längeren Melodie gegenüber besser ausleben kann, für die Aussage verantwortlich machen.

2. Schuljahr:

9:23 Vpn. für Melodie a beim Vergleich von a und b,

5:23 „ „ „ a „ „ „ a „ c.

Die Melodie a wird meist als lustig aufgefaßt. Daneben treten Aussagen über sensomotorische Erlebnisse stärker hervor. 4 Kinder fassen die Melodie a als „Fuchs, du hast die Gans gestohlen" auf.

Die Urteile sind etwas sicherer geworden. Beim Vergleich a und b sind 5 Vpn. schwankend, beim Vergleich a und c 7 Vpn. Begründungen zur getroffenen Rangordnung setzen in diesem Schuljahr ein: „c gefällt besser, weil es zweimal so ist", „weil es so raufgeht", „weil in der Mitte ein anderer Ton ist", „weil es immer so schön ist".

Als außerästhetischer Faktor wird wieder die Länge des Musik-

[86]) Vgl. Danzfuß: „Die Gefühlsbetonung einiger unanalysierter Zweiklänge", Manns Päd. Mag., Heft 915, S. 18 und Stumpf: „Tonpsychologie", Bd. 1, S. 363/64.

stücks genannt: Die Melodie c wird verschiedene Male höher gewertet, weil sie „länger" sei.

3. Schuljahr:

18:25 Vpn. für Melodie a beim Vergleich von a und b,
5:25 „ „ „ a „ „ „ a „ c.

Die Zahl der richtigen Wertungen ist also bedeutend gestiegen. Es ist ein charakteristischer Zug des 3. Schuljahrs, daß es bei der Auffassung stärker analytisch vorgeht, so sagt z. B. 185 (3 K.): b ist hinten nicht so schön, oder 281 (3 K.): a gefällt besser, bei a geht es hinten schön hinunter. 4 Vpn. assoziieren „Fuchs" usw., eine Vp. „Hänschen klein" und eine „Heinerle, was machst du da".

Die formalästhetischen Urteile sind zahlreicher geworden. Vp. 190 (3 K.): c ist zweimal gleich in der Mitte, gefällt, c ist schöner, weil es so hoch geht, c ist höher, es drückt sich so gut aus, c hat so etwas Gleiches, das ist so nett. Richtige formalästhetische Urteile liefern allerdings nur 2 Vpn: In der Mitte ist c nicht ganz, weil der Takt zweimal gespielt wird; es gibt Lieder, wo das Zweimalspielen schön ist, — hier ist es nicht schön. Das Gefühl für die Symmetrie ist bei Vp. 183 angedeutet, die über a äußert: Es ist mehr im Takt, und über c: Es ist länger, dabei wertet sie aber a höher. Das Längere gilt ihr also nicht mehr als das Schönere.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen eine weitgehende Übereinstimmung mit allgemeinen Resultaten der Kindespsychologie, denen zufolge mit dem 8. Lebensjahr eine mehr analytische Einstellung anstelle der früher vorherrschenden phantastischen Synthese tritt. Das Kind ist zugleich konzentrationsfähiger geworden, ebenso prägen sich die verschiedenen Individualitäten nun stärker aus [87]).

4. Schuljahr:

K. 4:12, M. 8:14 für Melodie a beim Vergleich von a und b,
K. 3:12, M. 7:14 „ „ a „ „ „ a „ c.

Die Mädchen eilen hier den Knaben etwas voraus. Der Zug zur analytischen Auffassung ist stärker geworden. Die Kinder teilen die Melodie in Anfang, Mitte, Schluß. 4 Vpn. sind beim Vergleich unentschieden. 3mal kommt eine Assoziation zu „Fuchs usw." zustande.

Die formal-ästhetischen Urteile bringen sehr häufig zum Ausdruck, daß die Wiederholung bzw. die Mitte so gefällt, oder daß das „Schnörkele" so schön ist, oder daß es gefällt, weil nochmal „so ebbes" kommt [88])

[87]) Vgl. O. Kroh: „Phasen der Jugendentwicklung", S. 216.

[88]) So ebbes = so etwas.

(damit ist natürlich der wiederholte Takt gemeint). Die kritische Haltung ist stärker geworden, sie drückt sich in vielen Urteilen aus.

Die Haltung der Kinder, besonders der Knaben, ist sehr ruhig, es sind nur selten affektmäßige Einstellungen sichtbar, im Gegensatz zum 3. Schuljahr, wo mit viel mehr Begeisterung an die Versuche herangegangen wurde. Die Mädchen sind etwas lebhafter, besonders dann, wenn die Melodie zum Tanzen anreizt. Der stark realistische Zug[89]) dieser Altersstufe macht sich auch hier beim ästhetischen Erlebnis bemerkbar.

5. Schuljahr:

K. 7:15, M. 12:15 für Melodie a beim Vergleich von a und b,
K. 2:15, M. 5:15 „ „ a „ „ „ a „ c.

Die Unterscheidungsfähigkeit ist größer geworden; ebenso ist die Zahl der richtigen Wertungen gestiegen. Die Mädchen sind den Knaben wieder voraus. Assoziationen zu andern Liedern spielen eine nur geringe Rolle. Zweimal wird „Fuchs usw.", einmal das Lied „Dumme Liese" angegeben. 5 Vpn. sind in ihrer Wahl unentschieden. Auch wenn andre Lieder assoziiert sind, kommt es nicht mehr vor, daß eine völlige Identifikation ähnlicher Melodien stattfindet.

Die formal-ästhetischen Urteile gehen bei Melodie b dahin, daß sie „hinten nicht so schön ist", oder daß „sie keinen so schönen Schluß hat", oder daß Melodie b „so jäh abbricht". Die Urteile bei Melodie c betonen einerseits wieder die Schönheit der Wiederholung, andererseits die Freude an dem hohen Ton, der besonders gut gefällt. Richtige Formurteile lehnen die Wiederholung ab oder deuten an, daß die gleichen Töne nicht schön sind. Eine Vp. hat auch eine Vorstellung von dem symmetrischen Bau der Melodie, wenn sie sagt: a geht so schön runter. Beim Vergleich a und b sind 5 Vpn. unentschieden. Ursache ist hier aber nicht mehr die Unfähigkeit, den Vergleich durchzuführen, sondern das gewissenhafte Abwägen verschiedener Faktoren, das schließlich zu der unentschiedenen Haltung führt.

6. Schuljahr:

K. 13:14, M. 8:12 für Melodie a beim Vergleich von a und b,
K. 11:14, M. 5:12 „ „ a „ „ „ a „ c.

Das Schuljahr zeigt ein starkes Anwachsen der Fähigkeit zu formal gerichteter Wertung. Das auffällige Zurückbleiben der Mädchen beruht — nach Angabe des Klassenlehrers — auf der relativ geringen Eignung, d. h. der schwächeren musikalischen Begabung der ausgewählten Mäd-

[89]) O. Kroh: „Phasen der Jugendentwicklung", S. 218.

chen. Achtmal kommen Assoziationen mit „Fuchs usw." zustande, einmal mit „Horch, was kommt von draußen rein?".

Die Urteile tragen hier durchaus formalästhetischen Charakter und erfassen teilweise den Kern der Sache richtig. Es wird ausgesagt:

Bei b fehlt etwas (2 mal), es sollte nochmal rauf gehen; b ist nicht schön hinten hinaus, da fehlt etwas, man meint es geht weiter, vielleicht noch einmal hinauf (die Vp. singt die Melodie singemäß mit dem Leitton). Sehr oft wird einfach konstatiert: Es ist hinten anders, oder: b hat weniger Töne, womit der Mangel der Melodie zum Ausdruck gebracht werden soll, — allerdings in nicht genügender sprachlicher Formulierung. Die Wahl des Schülers hatte aber bereits richtig entschieden.

Gegen die Melodie c wird eingewendet: Die hohen Töne gefallen nicht, c wellt so, aber a ist gleichmäßig und schöner; c ist so lang, so ausgedehnt, es zieht sich so; c ist so durcheinandergeschmissen; c ging gleichmäßig weiter und nicht hinunter, das gefällt nicht (diese Vp. hatte — schon nach dem ersten Vorspiel — durchaus das Gefühl, daß der Fluß der Melodie durch die Wiederholung unterbrochen war). c ist in der Mitte anders, man kommt dabei doch ein bißchen draus; a macht mehr Eindruck, weil es gleich (= sofort) heruntergeht. Es ist ohne weiteres deutlich, wie sehr diese Vpn. die Unterbrechung des Melodieflusses empfanden, und umgekehrt die Geschlossenheit der Originalmelodie erfaßten.

Für die Melodie c werden wieder die gleichen Gründe angeführt, wie in den vorhergehenden Schuljahren. Von Mädchen wird zweimal bemerkt, daß die Melodie c sanfter sei.

Im 6. Schuljahr bereitet sich der Übergang zur psychischen Reifung vor, und die hier zutage tretende, wachsende Fähigkeit des Vergleichens und Unterscheidens ist nur ein Symptom der mit der Reifung verbundenen Entwicklung des Intellektuellen [90]).

7. Schuljahr:

K. 12:12, M. 14:16 für Melodie a beim Vergleich von a und b,
K. 8:12, M. 10:16 „ „ a „ „ „ a „ c.

Das Lied „Fuchs usw." erscheint bei 7 Vpn. als Assoziation, einmal „Horch, was kommt von draußen rein". Die Aussagen und formalästhetischen Urteile tragen kaum wesentlich andere Züge wie im 6. Schuljahr. Eine treffende Formulierung bringt ein Mädchen: „a hat mehr Ausklang."

Bei Melodie c wird bemerkt: Der Schnörkel gefällt nicht, oder: c hält so an, d. h., die Wiederholung hält gewissermaßen die Spannung auf, die durch die Tonfolge von Takt 3 entstanden ist und verzögert die Lösung. Eine andere Vp. sagt, es geht so dumm nauf, bei einer andern entsteht ein Zwiespalt zwischen formalem und Stimmungserlebnis: „c ist schöner in der Stimmung, aber es hat so hohe Töne, die gefallen nicht!"

---

[90]) O. Kroh: „Phasen der Jugendentwicklung", S. 225.

8. Schuljahr:
K. 7:13, M. 12:14 für Melodie a beim Vergleich von a und b,
K. 6:13, M. 6:14 „ „ a „ „ „ a „ c.

Ich führe hier die Aussagen über die Melodie a nach Geschlechtern getrennt an, weil sie in drastischer Weise eine Unterscheidung der beiden Geschlechter in bezug auf die Tanzmelodie ermöglichen.

Knaben: Lustig (1 mal), lustig, zigeunermäßig; ein abenteuerliches Liedle; es gefällt gut; es gefällt nicht; es geht so durcheinander, es gefällt ziemlich mäßig; es ist vorn feiner, geht rauf, dann runter; es ist so taktmäßig; es hat so Abwechslung; es fließt so fein; ein Marschlied. Dagegen die Mädchen: Es ist lustig (4 mal); es erinnert an Kinderlied oder Schlager; es ist so stürmisch, erinnert an den Wind; es ist so rhythmisch, so lebhaft; man tanzt im Kreis; es hat so Bewegung, zum Wandern, auf dem Marsch; man möchte mitsingen; man möchte tanzen; lustiger Tanz; mit den Füßen wird aufgestoßen, wie ein Reigen.

Die Mädchen setzen die Melodie größtenteils in Bewegung um, während die Knaben beinahe nur formale Bemerkungen machen. Das Lied hat sie nicht angesprochen, es war ihnen zu sehr Kinderlied. Bei anderen Melodien sind die Auffassungen natürlich nicht so sehr verschieden, auch die motorischen Vorstellungen der Mädchen nicht so häufig.

Von den formalästhetischen Urteilen nenne ich noch einige: a hat mehr Schwung, b ist fad, hat am Schluß keine Abwechslung, der Schluß von b ist wie ein rasches Aussterben. Zu Mel. c: a ist abgerundeter, c ist so spitz, oder: a hat mehr Melodie als c. Ebenso findet natürlich die Mel. c wieder Anklang; sie ist feuriger, in der Mitte lebhafter; a ist bequemer, c ist fideler. Die Ausdrucksweise ist wesentlich differenziert und deutet darauf hin, daß die Schüler starke Formerlebnisse haben, wenn ihnen das musikalische Material so geboten wird, daß alle andern Gesichtspunkte in den Hintergrund treten.

Ein Überblick über die auf der Stufe der Reifung gefundenen Ergebnisse bestätigt neben der starken assoziativ-imaginativen Einstellung, die bei anderen Versuchen deutlich in Erscheinung trat, auch das Vorhandensein einer ausgeprägten formal-ästhetischen Haltung. Die sprachliche Fixierung des Werterlebnisses ist oft sehr prägnant und zeigt reiche Nuancen. Wenn den Schülern ein größeres Maß von Kunstausdrücken geläufig wäre, würden ihre Urteile neben denen musikalisch gebildeter Erwachsener teilweise recht gut bestehen können; das für die Wertaussage grundlegende Erlebnis ist jedenfalls vorhanden. Das Inhaltserlebnis überdeckt besonders bei den Knaben des 8. Schuljahrs die formalen Erlebnisse nicht mehr so völlig wie auf den niederen Stufen. Doch ist es bis zu einem gewissen Grade wahrscheinlich, daß hinter der Ablehnung der Form des Tanzliedes c sich die dem Pubertierenden eigentümliche Ablehnung des Kinderliedes oder andrer musikalischer „Kleinigkeiten" verbirgt. Der nächste Ver-

such wird über diese Frage noch weitere Klarheit bringen, eine Zusammenfassung über die einzelnen Phasen der formalästhetischen Entwicklung wird am Schluß der Versuche gegeben.

4. Sinnhafte Weiterführung eines Motivs. (Versuch IX.)

Der vorliegende Versuch sollte feststellen, ob und wie sich bei unseren Kindern die ästhetische Wirkung einer sinnhaften, organischen Weiterführung eines Motivs von der Wirkung einer musikalisch falschen Weiterführung unterscheidet. Es wurde dabei absichtlich auf Verwendung leiterfremder Töne oder ungewöhnlicher Tonsprünge verzichtet, um nicht durch zu deutliche und handgreifliche Mittel nur bedingt richtige Resultate zu erzielen. Zu diesem Zweck wurde vom Verfasser eine Melodie geschrieben, die, ausgehend von einem Motiv, dieses Motiv in acht Takten in strenger Geschlossenheit und Einheitlichkeit sequenzenartig weiterführt (Melodie 9c).

Beschreibung der Melodien bzw. Versuche. Versuch a verwendet vier Takte der Melodie c, die hier einfach abbricht und vollständig unbefriedigend aufhört. Die Quarte schließt die Melodie ab ohne vorherige Modulation nach der Unterdominanttonart. Der Versuch sollte zeigen

1. ob die Vpn. die Tendenz hatten, die Melodie in der bisherigen oder einer ähnlichen Weise fortzuführen;

2. ob das Tonalitätsempfinden der Schüler so weit entwickelt war, daß sie den Schluß als unbefriedigend empfanden bzw. zu der Feststellung kamen, daß die Melodie noch gar nicht zu Ende sei. Deshalb wurde zum Vergleich die Melodie b geboten, die Terzschluß hat, aber trotzdem noch den Charakter eines Melodietorso behält. Nach dem Vergleich der beiden ersten Melodien wurde als dritte Melodie die vollständige Melodie c gegeben, die gleicherweise wie die Melodie a Anlaß zu Stimmungsäußerungen usw. bot.

Nachdem diese Melodie durch mehrmaliges Vorspielen den Kindern bekannt gemacht war und sie einen endgültigen Eindruck von ihr gewonnen hatten, wurde zum Vergleich die Melodie d herangezogen. Sie war aus Melodie c durch eine Veränderung gewonnen worden, die sich auf Grund der früheren Versuche empfahl: Die Melodie macht einen überraschenden Sprung in eine Tonhöhe, die bei Kindern besonders beliebt ist, und gewinnt dadurch an Helligkeit; außerdem wird der Rhythmus des Motivs geändert und diese Veränderung durch Betonung des leichten Taktteils noch gesteigert. Es wurden also künstlich Bedingungen geschaffen, durch die der zweite Teil der Melodie sich den

Kindern als besonders angenehm aufdrängen mußte. So konnte sowohl die formale Fähigkeit, eine musikalische Motivfortführung von einer musikalisch weniger wertvollen zu unterscheiden, als auch die Einstellung des Kindes in bezug auf Inhalt und Form geprüft werden. Außerdem mußte sich hier eine oberflächliche Einstellung zum Musikalischen von der ernsten, auf Tiefe des Erlebens gehenden, klar scheiden lassen. Die Ergebnisse sind daher für drei Gesichtspunkte: 1. das Formerlebnis, 2. das Verhältnis von Inhalt und Form im kindlichen musikalischen Genießen und 3. die Unterscheidung der früher aufgestellten Typen sehr wertvoll geworden. — Die methodische Behandlung der Frage ließ sich nur auf Grund der früheren Versuche und der dort erworbenen Erfahrungen gewinnen. Die Zahl der untersuchten Kinder beträgt, wie beim vorhergehenden Versuch, 212.

Die Ergebnisse sind in der beigegebenen Tabelle VII statistisch verarbeitet. Im folgenden werden sie mit charakteristischen Aussagen belegt.

1. Schuljahr: Melodie a und b.

K. 6:13 für Melodie b, M. 0:14 für Melodie b.

Der Versuch hat für das 1. Schuljahr nur geringe Bedeutung. Es zeigte sich wieder, daß bei einem Wechsel der Reihenfolge der Darbietungen auch die Wertung wechselte. 13 Vpn. hielten beide Melodien für gleichschön; die psychologischen Voraussetzungen und die Kriterien für eine Unterscheidung fehlten hier noch völlig.

Der Vergleich der Melodien c und d gestattet eher eine Auswertung; K. 2:13, M. 2:14 für Melodie c. „Die hohen Töne" gefielen so, oder, wie sich eine Vp. ausdrückte, „das hmhm hat so gefallen". Die 4 Vpn., die eine richtige Wahl getroffen hatten, konnten diese nicht begründen.

2. Schuljahr: Melodie a und b.

K. 5:11, M. 4:12 für Melodie b.

Es ist anzunehmen, daß hier das Tonalitätsempfinden schon stärker geworden ist, denn die Vpn. können teilweise die Stelle angeben, wo es „schöner" war, nämlich am Schluß. Andere wiederum erkannten, daß b am Schluß schöner und lustiger war, der befriedigendere Schluß war also lustbetonter als der unbefriedigende. Die Auflösung der Melodie in einzelne Teile läßt wieder die zunehmende analytische Einstellung erkennen.

Melodie c und d.

K. 2:11, M. 1:12 für Melodie c.

Die Begründungen für eine Bevorzugung der Melodie d sind dieselben wie im vorhergehenden Schuljahr. „Es gefällt, wo es so haha macht", oder „d ist zuerst traurig, dann wird es lustig, das gefällt besser."

Gegen die Mel. d spricht sich eine Vp. drastisch aus: „d gefällt nicht, wo es so juckt[91])."

3. Schuljahr: Melodie a und b.

K. 4:12, M. 3:13 für Melodie b.

Einige Vpn. geben an, daß b wie ein Trompetensolo geklungen habe, daß b am Schluß schöner sei, daß a ein bißchen hoch aufhört.

Melodie c und d.

K. 3:12, M. 4:13 für Melodie c.

Hier haben die Urteile für d schon viel mehr den Charakter von Stimmungsaussagen; daneben spielen Tonhöhe und Rhythmus in der Bewertung mit: Das Hohe gefällt so, es war so schön bei hmhm oder es ist lebhafter, schneidiger, fideler, hat mehr Leben. Für Mel. c sprechen sich 2 Vpn. charakteristisch aus: „d ist nicht so schön, weil es so hoch ist und so ein Durcheinander, da weiß man gar nicht, was es heißen soll, es ist ein Wirrwarr." Ein Mädchen äußert sich: „c ist gemütlicher, man liegt auf dem Sofa, macht das Licht aus und singt." Man beachte diese beiden Aussagen. Die eine ist rein vom Formgefühl diktiert, die andere vom erlebten Stimmungsinhalt. Es ist auch wieder bezeichnend, daß man bei der „dunklen" Melodie das Licht ausmacht. Ansätze zu einem musikalisch-ästhetischen Formerlebnis sind hier schon deutlich.

4. Schuljahr: Melodie a und b.

K. 6:12, M. 9:14 für Melodie b.

Die Unterscheidung der Stelle, wo die Melodie b schöner ist, wird immer deutlicher: Bei b hat mir der Schluß so gefallen, heißt es in den Aussagen. Ansätze dafür, daß die Melodie als Torso empfunden wird, sind gelegentlich vorhanden, aber ein direktes Verlangen nach einer Weiterführung wird nicht geäußert.

Melodie c und d.

K. 2:12, M. 3:14 für Melodie c.

Die Melodie d gilt ihres lustigen Inhalts wegen für schöner, „es lebt so auf" und nur in einigen Fällen kommen ablehnende Aussagen über d. So bei Vp. 309 (4 M.): Das Hohe gefällt nicht, zuerst kommt es einem vor, wie wenn es einen anfassen wollte, aber hinten gefällt's mir nimmer. Der Schucker[92]), wo es so heraufkommt, gefällt nicht, oder Vp. 310 (4 M.): Der Schluß paßt gar nicht zum andern.

5. Schuljahr: Melodie a und b.

K. 13:15, M. 11:15 für Melodie b.

Die Mel. a wird nun deutlich als ungenügend erkannt: Das Lied hört so kurz auf, hat so abgehackten Schluß, es sind keine ganzen Lieder.

Melodie c und d.

K. 10:15, M. 6:15 für Melodie c.

Die Mädchen haben auf dieser Stufe ein wesentlich rascheres und

[91]) juckt = Sprung macht.

[92]) Schucker = Stoß.

leichteres Einfühlungsvermögen, die Reaktionen erfolgen viel plötzlicher und die ganze Auffassung ist nicht so schwerfällig wie bei den Knaben. Trotzdem sind die Resultate der Knaben besser. Dies ist wohl der starken Tanzlust der Mädchen zuzuschreiben. Der höheren Wertung der Melodie d kommen häufig Assoziationen (Posthorn oder Trompete) zu gute, da die Stelle g'—d''—d'' Signalcharakter hat.

Die Urteile für die Melodie c bzw. gegen Melodie d sind wieder teils reine Formerlebnisse, teils inhaltliche Erlebnisse. Manche Vpn. lachen, wenn auf einmal die lustige Stelle in der Melodie kommt und äußern sich darüber abfällig. Eine Vp. erklärt d sogar für „fad", eine andere: „Am Schluß geht es so durcheinander; der Anfang ist ein Sterbelied, dann kommt ein Geburtstagslied, das paßt nicht zusammen. d ist wie von einem andern Lied." In den letzten Aussagen drückt sich ein starkes formales Empfinden aus. Die Fortführung des Motivs auf diese Weise wird abgelehnt.

6. Schuljahr: Melodie a und b.

K. 11:14, M. 11:12 für Melodie b.

9 Vpn. sprechen sich über die ungenügende Form der Melodie a aus, die als Anfang eines Liedes aufgefaßt wird und daher weitergehen sollte. Doch ist es eigentümlich, daß auch für a immer noch Stimmen laut werden. So Vp. 332 (6 M.): a ist schmerzhafter. Ein anderes Mädchen: Wie Christus am Kreuz. In diesen Urteilen zeigt sich ein stark expressionistischer Zug. Der unbefriedigende Schluß mit dem ganzen traurigen Stimmungsgehalt der Melodie bewirkt eine Steigerung der Trauer und wird höher gewertet. Übrigens zeigen auch die anderen Aussagen dieser Mädchen eine stark religiöse Färbung, die Assoziationen stammen häufig aus der religiösen Sphäre[93]), Kirche, religiöse Feste, das Schuldbekenntnis eines Sünders oder die Andachtsstimmung kehren oft in den Aussagen wieder.

Melodie c und d.

K. 8:14, M. 7:12 für Melodie c.

Bezgl. der Melodie d treten wieder die von den andern Schuljahren schon bekannten Aussagen auf. Wir können auf ihre Angabe verzichten. Eine Vp. erkennt c als schöner an, aber d gefällt ihr trotzdem besser. Ein Mädchen erlebt die Me-

[93]) Vgl. über religiöse Erlebnisse des Pubertierenden Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 290: „Das Erwachen dieser tiefgreifenden Erlebnisse ist immer Symptom einer bereits eingetretenen seelischen Pubertät. Der amerikanische Religionspsycholog Starbuck . . . muß doch zugeben, daß die betreffenden Regungen schon ein bis zwei Jahre vor dem Beginn der physiologischen Pubertät liegen, also vielfach schon im 11.—12. Lebensjahr."

lodie d so: Man ist in der Kirche und läßt sich trauen. Dann kommt ein heller Ton. Gegen die Melodie d werden folgende Einwände erhoben: Es paßt nicht, wenn ein Choral lustig wird, es ist wie ein Klopfen, das paßt gar nicht her, das hat keinen Sinn. d ist vorne bang, hinten Freude, das gefällt nicht. Verschiedene Vpn. können ihre Wahl nicht begründen, aber sie bleiben dabei, daß c schöner ist. Es ist also einerseits das Bedenken gegen die Form des Motivs, andererseits der plötzliche Stimmungswechsel, der die Kinder zu ihrer Stellungnahme veranlaßt. Stimmung will nicht in diesem sprunghaften Wechsel erlebt werden, sondern schwingt in den Kindern länger nach.

7. Schuljahr: Melodie a und b.

K. 10:12, M. 12:16 für Melodie b.

Als Illustration zu der innerlichen Auffassung der Musik, wie sie hier auf der Stufe der psychischen Reifung vorherrscht, werden im folgenden die Aussagen der Kinder über die Melodie a zitiert: Sanft wie bei einem Begräbnis, traurig wie bei Herrn Rektors Begräbnis, man geht hinter dem Sarg zum Friedhof, es ist ruhig, innerlich, sanft, wie wenn die Mutter gestorben wäre, an Ostern in der Kirche, andächtig, einer zieht in die Fremde, es ist wehmütig, ein Lebewohl, wehmütiger Abschied, es friert einen, es greift so an.

Die Stimmungsangaben sind häufig mit einer Assoziation des Liedes „Zu Straßburg auf der Schanz" verbunden, das ja einer ähnlichen Stimmung Ausdruck gibt. Die Kinder werden von der Musik teilweise so erfaßt, daß sie alle diese Erlebnisse an sich selber haben. Sie gehören häufig dem subjektivistischen Erlebnistyp an, der früher beschrieben wurde. Die formalästhetischen Bemerkungen zu Melodie a gehen ganz in der Richtung, die wir beim 6. Schuljahr kennzeichnen konnten, so daß eine Anführung unnötig ist.

Melodie c und d.

K. 6:12, M. 11:16 für Melodie c.

Formale Bedenken gegen Mel. d werden in folgender Weise zum Ausdruck gebracht: Der Anfang ist langsam; es sollte so langsam weitergehen, c ist im Takt, d nicht, (Anm. d. Verf.: die Melodie wurde nicht im Bezug auf den Takt, sondern nur hinsichtlich des motivischen Rhythmus geändert); d ist in der Mitte so hoch, das paßt nicht. Eine Vp. lacht sogar direkt über die Melodie und lehnt sie energisch ab. Wenn eine Ablehnung vom Stimmungsgehalt aus erfolgt, so lautet sie etwa so: Das Traurige durfte nicht ins Lustige gehen, nach der schönen Stimmung kommen so hohe Töne, das paßt nicht. Die hohen Töne werden also als Fremdkörper innerhalb der Melodie empfunden.

Die Melodie d findet durch ihre Lebhaftigkeit, Festlichkeit, Lustigkeit und hauptsächlich durch den Stimmungswechsel immer noch viele Anhänger, besonders auf Seiten der Knaben.

8. Schuljahr: Melodie a und b.

K. 8:13, M. 11:14 für Melodie b.

Die Kritik an der Form der Melodie a drückt sich in den verschie-

denſten Erlebniſſen aus. Formal häufig ſo, daß b einfach als richtig abgeſchloſſen empfunden wird, während a noch weitergehen ſollte oder der Schluß als „abgeſchnitten" bezeichnet wird. Aber ebenſo kommt dieſes Unbefriedigende in Stimmungsangaben zum Ausdruck, wenn es heißt: b iſt Ruhe, a iſt wie ein Reigen beim Turnfeſt, oder: a iſt Heimweh, b mehr Wald[94]).

Melodie c und d.

K. 9:13, M. 7:14 für Melodie c.

Die formal-äſthetiſchen Urteile über die Melodie d geben dem Empfinden Ausdruck, daß die Weiterführung der Melodie d als unorganiſch empfunden wird: Die Töne bei d paſſen nicht, d hat Mißtöne; c gefällt beſſer, weil es gleichmäßig weitergeht; wenn die Melodie d ganz ſo wäre, wie der Schluß, dann wäre es auch ſchön.

Die Stimmungserlebniſſe wiederholen immer wieder, daß die Melodie d keine einheitliche Stimmung hat. Außerdem wird die Melodie c als wertvoller erkannt, weil ſie „erfaſſender iſt, ergreifender, zudringlicher", oder daß d mehr Wandern iſt, die Melodie c dagegen trauriger.

Ein kleinerer Teil der Schüler entſcheidet ſich aber immer noch für die Melodie d.

Eine kurze Zuſammenfaſſung der Reſultate, die an Schülern, die im Zeichen der Vorpubertät oder Pubertät ſtehen, gewonnen wurden, kann dahin gegeben werden, daß die formaläſthetiſchen Urteile hier relativ häufiger ſind, als auf jüngeren Altersſtufen. Dazu kommt eine mehr vertiefte Auffaſſung der Muſik, die ſich in einer ſtarken Ergriffenheit und einem nuancierten ſprachlichen Ausdruck bemerkbar macht.

5. Bemerkungen zur Frage der komplexen Auffaſſung[95]).

Verſuch VII hatte gezeigt, in wie ſtarkem Maße die Komplexauffaſſung das Kind hindern kann, Unterſchiede oft ſehr deutlicher Art zwiſchen zwei muſikaliſchen Gegebenheiten zu erkennen. Dort war die Melodie „Mädchen, willſt du mit mir gehn", oft mit der Melodie „Fuchs, du haſt die Gans geſtohlen" identifiziert worden, obgleich die

---

94) Der Terzſchluß bzw. die Tonfolge f'—g'—a'—g'—e' bringt dieſes Gefühl des Friſcheren, Lebendigeren hervor. Man ſinge ſich einmal dieſe Tonfolge vor und darnach die andere f'—g'—a'—g'—f', ſo wird man empfinden, daß die letztere tatſächlich reſignierter klingt, während die erſtere viel hoffnungsfroheren Ausdruck hat. So kommt es, daß der Schluß der Melodie a, vielleicht losgelöſt aus dem Zuſammenhang der ganzen Melodie, einen traurigeren Eindruck macht. Die Melodie a wurde verſchiedentlich in dieſem Sinne aufgefaßt.

95) Vgl. F. Brehmer, a. a. O., S. 33 ff.

betreffenden Melodien im zweiten Teil durchaus voneinander abweichen. Der Versuch VIII wurde nun dazu benutzt, dieser kindlichen Auffassungsweise noch eingehender nachzuspüren. Die Melodien a und b waren dem Kind durch öfteres Vorspielen bekannt geworden, da sie zum Vergleich oft zehn- bis zwölfmal dargeboten wurden. Nachdem darauf die Melodie c gegeben war, wurde vom Vl. die Frage gestellt: „Habe ich schon etwas Ähnliches wie die Melodie c gespielt?" Wenn nun das Kind mit „Nein" antwortete, so konnte das nur auf Grund einer Auffassungsweise geschehen, die die Melodie c wohl als Ganzheit, jedoch nur in bezug auf zeitliche Dauer, rhythmische Bewegung und Wechsel von hoch und tief in rohem Umriß erfaßt hatte. Wäre dagegen die Melodie in ihren einzelnen Teilen erfaßt worden, so hätten die Vpn. mindestens zu einem Konstatieren einer Ähnlichkeit kommen müssen, da ja die Melodie a nur ein Teil der Melodie c ist und die Melodie b nur geringe Abweichungen von a zeigt. Man kann natürlich die Frage aufwerfen, inwieweit hier das musikalische Gedächtnis hereinspielt, denn die gedächtnismäßige Nachwirkung ist Voraussetzung für ein Wiedererkennen des Gleichen in der vollständigen Melodie. Nun war aber beim Versuch II (Melodie a 1) der Frage des Gedächtnisses auf jeder Altersstufe nachgegangen worden, da die Vpn. dort die betreffende Melodie mit geringen Abweichungen oder mit einer gelegentlichen Hilfe des Vl. nach mehrmaligem Vorspiel nachsingen konnten, auch ohne daß in der Instruktion darauf aufmerksam gemacht worden war: Du mußt nachher diese Melodie singen. Bedenkt man, daß beim Nachsingen noch die Schwierigkeit der nervösen Innervation hinzukommt, die ein richtiges Singen verhindern kann und das in der Vp. vielleicht richtig vorhandene Klangbild nur verstümmelt wiederzugeben gestattet, so scheint der Schluß erlaubt, daß im Falle einer Unfähigkeit, den Melodieteil a in der Melodie c wiederzuerkennen, nur eine spezifisch kindliche Art der Auffassung als Ursache namhaft gemacht werden kann. Bei einer mehr analytischen Auffassung hätte dieses Wiedererkennen stattfinden müssen.

Die beigefügte Tabelle VII zeigt nun in ihrer letzten Spalte ein fortschreitendes Zurücktreten der synthetischen Auffassung mit höherem Alter. Im 1. und 2. Schuljahr erkennen von 50 Kindern nur 5 Mädchen in der Melodie c die Melodie a und b wieder; erst im 5. und 6. Schuljahr tritt eine mehr analytische Auffassung deutlich in Erscheinung. Selbst im 7. und 8. Schuljahr kommt es noch vor, daß die Melodie c als etwas ganz Neues aufgefaßt wird, in einem Alter also, in dem

doch ein genügend entwickeltes Gedächtnis für die vier Takte der Melodie a vorausgesetzt werden darf.

Die Frage der musikalischen Gestaltauffassung spielt in allen Versuchen, die auf dem Vergleich zweier Melodien beruhen, eine wichtige Rolle. Die an den einzelnen Schuljahren gewonnenen Ergebnisse zeigen deutlich, wie diese Gestaltauffassung sich von einer rohen und undifferenzierten zu einer reineren, mehr ins Einzelne gehenden entwickelt und so erst ein wirkliches ästhetisches Werten ermöglicht.

IV. Das Bild der Entwicklung des musikalisch-ästhetischen Erlebens beim Kinde[1]).

Beim sechs- und siebenjährigen Kind fällt das Überwiegen des sensomotorischen Erlebens auf. Das Klangschöne und die von der Musik gegebenen Bewegungsanstöße werden am höchsten gewertet (vgl. die Wahl des Lieblingsliedes, die Rhythmusversuche und die Einzelaussagen bei verschiedenen anderen Versuchen). Das unmittelbar gegebene Material steht im Vordergrund der Beachtung, sofern die Aufmerksamkeit nicht allzu sehr durch die äußeren Erscheinungen des Darbietungsaktes absorbiert ist. Erst später tritt das Formerlebnis bei der Wertung mehr in den Vordergrund, mit der Einschränkung, daß besonders starke, angeborene formale Begabung sich auch auf der Unterstufe bereits gelegentlich zeigt.

Die sprachlichen Äußerungen der Kinder decken sich selten mit dem wirklichen Erleben. Die Urteile sind im ganzen sehr labil, die Wahl wechselt, je nachdem die eine oder andere Melodie zuerst gespielt wird. Es sind Tendenzen vorhanden, die Wahl schematisch vorzunehmen, ohne daß dabei eine eigentlich musikalische Bewertung stattfindet. Die Fähigkeit des Vergleichens musikalischer Gegebenheiten ist daher noch wenig entwickelt. Das Ganze wird nur in rohen Zügen erfaßt. Sogar ein wiedergebbares Musikstück ist meist nur als Ganzes

[1]) Hier sind die Ergebnisse nur soweit zusammengefaßt, als durch die Absicht der Einordnung der Befunde in das Bild der Gesamtentwicklung des Kindes gefordert wurde. Bezgl. der besonderen Resultate wird auf die auf den S. 52 f., 59 f., 65 f., 72 f., 96, 101, 102 ff., 112 f., 118 ff., 127 f. und 129 ff. gegebenen Zusammenfassungen der Teilergebnisse verwiesen. Die Zusammenfassung hält sich in ihrer Gliederung an die von Prof. O. Kroh. in seinen „Phasen" gegebene Aufspaltung der jugendlichen Entwicklung. (Württemb. Schulwarte, Heft 4 u. 5, 1926.)

reproduzierbar. Die analytische Heraushebung einzelner Teile fehlt noch fast völlig.

Auch hinsichtlich der Textbehandlung äußert sich die phantastische Syntheſe dieſer Stufe. So singt eine sehr intelligente Schülerin des 1. Schuljahrs den Schlager „Ich hab mein Herz in Heidelberg verloren“ auf folgende Weise: „Ich hab mein Herz in Heidelberg verfroren in einer lauen Sommernacht.“

Außerästhetische Gesichtspunkte spielen auf dieſer Stufe beim musikalischen Genuß oft eine entscheidende Rolle.

Im 8.—10. Lebensjahr steht das sensomotorische Erleben immer noch im Mittelpunkt, doch treten häufig schon Vorstellungen auf, die sich an das musikalische Erlebnis anschließen. Unterschiede der Individualität werden deutlich. Andeutungen typischer Haltungsweisen treten bereits im 3. Schuljahr auf.

Die sprachlichen Äußerungen werden häufiger und geben den Erlebnisinhalt schärfer wieder. Das Verhalten ist noch verhältnismäßig unkritisch, Maßstäbe der Bewertung sind noch nicht gewonnen. Dagegen zeigen sich Ansätze stärkeren gefühlsmäßigen Erfassens der Musik, die allerdings bei einzelnen Individuen sehr verschieden stark sind. So äußert sich ein Knabe: „Wenn ich die Serenada auf unserem Grammophon höre, möchte ich gerade weinen.“ Ebenso eine andre Vp. bei dem Choral „Christus der ist mein Leben“. Die Kinder begleiten die Versuche mit stark affektiver Teilnahme. Ausrufe der Bewunderung werden laut, und von der affektiven Haltung aus wird auch gewertet.

Die Aufnahmefähigkeit für eine traurige Melodie ist im 2. Schuljahr noch gering, ebenso löst der langsame Rhythmus eines Trauermarsches noch nicht immer eine traurige Stimmung aus, während im 3. Schuljahr schon häufiger das Erlebnis der Trauer beim Trauermarsch oder einer andern langsamen Melodie auftritt. Aber solche traurigen Erlebnisse werden in den Hintergrund gedrängt. So äußert sich ein Mädchen im Zusammenhang mit einer Frage über traurige Musik: „Bei Beerdigung heulen große Leute, ich aber nicht. Wenn der Vater stirbt, tu ich ein Trauerband um.“

Einheitliche Stimmung schätzt das Kind dieſer Stufe nicht besonders hoch, es ist selbst noch sprunghaft und wechselnd. Das zeigt sich bei der Bewertung im Versuch IX c bzw. d, wo der wechselnde Stimmungsgehalt der Melodie d bevorzugt wird.

Die Vorliebe für das Intensive äußert sich in der starken Bevorzugung des forte. Ein Drang zum Gesteigerten ist diesem Alter eigen.

Unlustgefühle, die beim Hören der Moll-Melodie entstehen, werden abgelehnt; Dur wird als das Schönere bezeichnet.

Die vorliegende Phase ist durch eine starke Aktivität gekennzeichnet, die sich in einem lebhaften Mitarbeiten bei den Versuchen äußert, ebenso oft in dem Wunsch, ein Instrument zu haben und es spielen zu lernen.

Die Zahl der wirklich innerlich von der Musik Erfaßten ist noch immer gering. Dagegen sind Formerlebnisse schon häufiger (vgl. Versuch VI).

Das 4. Schuljahr zeigt in der Regel die Merkmale einer neuen Entwicklungsstufe, während beim 5. Schuljahr gelegentlich schon Übergänge zu der im 6. Schuljahr deutlich hervortretenden Stufe der beginnenden Reifung zu beobachten sind. Inwieweit es sich hier um Einflüsse der Großstadt handelt, mag ununtersucht bleiben.

Das Gesamtbild, das uns das 4. und 5. Schuljahr darbietet, erhält einen charakteristischen Einschlag durch die verhältnismäßig nüchterne und trockene Einstellung der Kinder, besonders der Knaben, gegenüber den Versuchen. Die affektive Einstellung, die im 3. Schuljahr häufig vorkam, tritt sehr zurück; die ganze Haltung ist sachlicher und objektiver geworden. Die Entscheidung über die Melodien wird nicht ohne weiteres gefällt; eine Melodie wird mehrere Male gehört, ehe sich die Vp. endgültig äußert. Deshalb herrscht auch auf keiner Stufe der objektiv-emotionale Typ so stark vor wie hier, wenn auch schon häufig der imaginativ-assoziative Typus anklingt.

Es treten starke Geschlechterunterschiede hervor. Knaben und Mädchen sind in ihrer Auffassung der Musik wesentlich verschieden. Als Beispiel sei der Rhythmusversuch VII angeführt, bei dem die Knaben durchweg mit kriegerischen und marschmäßigen Erlebnissen aufwarten, während die Mädchen die Melodie als Tanz deuten. Unterschiede zeigen sich auch in der Bewertung der Intensität; der Vorrang des Lauten scheint nicht mehr zu bestehen. Beim Versuch über die Tongeschlechter tendieren die Mädchen mehr zu einer Höherbewertung der Moll-Melodie, da bei ihnen stärkere emotionale Saiten anklingen. Auch die Einstellung zum Formalästhetischen trägt verschiedene Züge. Die Mädchen zeigen sich den Knaben überlegen bei solchen Versuchen, bei denen die Melodie nicht als Tanz aufgefaßt werden kann; dagegen bleiben sie zurück, wo diese Auffassung möglich ist.

Die individuelle Differenzierung ist wesentlich stärker geworden; besonders bei Versuch VII zeigen sich bestimmte Verhaltungsweisen, und der Typus A tritt hier deutlich in Erscheinung.

Der Zug zur analytischen Auffassung hat sich verstärkt, Einzelheiten der Melodielinie oder charakteristische Schlüsse werden gekennzeichnet. Die rein synthetische Auffassung tritt stark zurück, ebenso ist das Tonalitätsempfinden reiner geworden. Die Phantasie macht sich beim Erleben einzelner Melodien deutlich bemerkbar, wenn sie auch noch nicht die prominente Stellung einnimmt, die ihr während der psychischen Reifung zukommt.

Die Wertaussagen zeugen von größerer Klarheit und Sachlichkeit, obwohl sie noch nicht so nuanciert sind wie auf der folgenden Entwicklungsstufe. Die Kategorien, in die die Lieder eingeteilt werden, sind zahlreich. Das Naturempfinden hat sich gesteigert. Vorgänge ernster Art im Menschenleben: Abschiednehmen, Rückkehr, Tod usw. tauchen häufig in den Situationsbildern auf. Die Beziehungen zu andern Menschen sind in den Gesichtskreis des Schülers getreten.

Die Musik bedeutet jetzt wesentlich mehr als für das Kind im 3. Schuljahr. Ein Seelisches ist sie für viele der Kinder. Sie ist Sprache, Mitteilung, Aufschrei, Schmerz, Kraft geworden bei einem gewissen Teil, aber durchaus nicht bei allen. Dazu fehlt noch zu sehr die Beziehung auf das Ich, die in den folgenden Schuljahren immer deutlicher hervortritt.

Die Reifezeit. Es ist wohl aus dem vorher Gesagten klar geworden, daß das Kind nicht notwendig erst mit der Reifung der Musik einen eigentlich seelischen Gehalt abgewinnt; wohl aber tritt mit der Pubertät ein quantitativ und qualitativ stärkeres Auftreten dieser „seelischen" Auffassung hervor. Die Intensität des Erlebens ist stärker geworden. Mit dem gesteigerten Gefühlsleben geht auch eine vertiefte Erlebnisweise der Musik Hand in Hand.

In der äußeren Haltung des Jugendlichen beim Anhören der Musik ist eine wesentliche Änderung eingetreten. Der Blick ist nicht mehr auf die Vorgänge eingestellt, sondern hat sich nach innen gewendet.

Nicht alle Schüler der Schuljahre 6—8 stehen bereits in der Reifung, besonders die Schüler der 6. Klasse sind oft in ihrer Entwicklung noch weit zurück. Sie lassen sich den Entwickelteren des 8. Schuljahrs, die schon eine andere Phase der gleichen Entwicklungsstufe durchlaufen, gegenüberstellen. Die Schüler des 6. Schuljahrs sind ohne Verlegenheit, zeigen starke Aktivität, großen Eifer und gespannte Teilnahme am Versuch. Ihre Angaben können sich nicht genugtun an Einzelheiten, der Umfang der Protokolle ist sehr groß. Die intellektuellen Gefühle treten deutlich zutage.

Die in der Pubertät Vorgeschritteneren zeigen ein anderes Bild. Ihre Haltung ist steifer, unaufgeschlossener und zurückhaltender. Man muß ihnen oft zureden, damit sie in ihren Äußerungen nicht zu sparsam werden. Oft zeigen sie deutliche Zeichen des Negativismus; sie wollen sich nicht ausfragen lassen, schauen starr vor sich hin und haben eine Falte über der Nase. Andere wieder zeigen eine ausgesprochene Trägheit oder betonte Gleichgültigkeit; sie wollen nichts und erwarten auch nichts von dem Versuch. Ihre Urteile sind häufig unsicher; sie werden zäher und weniger selbstbewußt vorgetragen als bei den Kindern des 6. Schuljahrs. Ganz charakteristisch ist die Angst vor einer Bloßstellung durch die Versuche. Eine Mädchenklasse stellte sich zu den Versuchen erst zur Verfügung, als ihr das Versprechen gegeben wurde, daß kein Name der Teilnehmerinnen genannt werde. Der Klassenlehrer einer Knabenklasse bedauerte den Vl., da er es für unmöglich hielt, aus den Knaben etwas herauszubringen.

Es ist sehr zu bedauern, daß die Möglichkeit des Vergleichs der produktiven Leistungen auf musikalischem Gebiet kaum gegeben ist. Die zeichnerische, dichterische oder sprachliche Gestaltungskraft läßt sich relativ leicht feststellen, auf musikalischem Gebiet aber kann man höchstens die Produktivität beim Nachschaffen oder Improvisieren zum Vergleich heranziehen; quantitativ vergleichbares Material wird dadurch aber nicht geliefert. Zum Komponieren müssen eben handwerkliche Voraussetzungen da sein. Richard Wagner wurde erst Komponist, nachdem er schon Dichter war.

Die Individualitäten sind jetzt stark ausgeprägt. Die Besinnlichen und Ernsthaften scheiden sich scharf von den leicht Erregbaren. Viele sind auch ganz über ihre Einstellung im Klaren.

Der Blick des Pubertierenden ist wesentlich stärker auf das Innenleben gerichtet. Er denkt über seelische Vorgänge nach und sucht über sie klar zu werden. Bezeichnend hierfür ist die Äußerung einer Vp.: „Wenn ich mir einmal bei der Musik etwas vorgestellt habe, kann ich mir nichts Neues mehr denken."

Die Jugendlichen haben schon eigene Wertmaßstäbe erworben, mit denen sie an die Musik herantreten: „Musik muß erregen." Eine andere Vp. lehnt in einer Melodie eine kräftige Dynamik ab, weil die Melodie „kein Maß" mehr hat, sie ist ihr zu „frei" und wirkt deshalb nicht; eine andere sagt: „Ich achte nicht darauf, ob es lustig ist, sondern schaue nach der Melodie." Sie nimmt also eine klare Scheidung des Formalschönen vom Inhaltlichen vor. Die Bedeutung des Subjektiven

im Werterleben wird auch von vielen andern Jugendlichen erkannt. Zum Beweis folge der Ausspruch einer Vp.: „Das eine kann schöner sein, aber mir gefällt das andere besser."

Die theoretische Einstellung tritt deutlich zutage; formalästhetische Gesichtspunkte werden häufig vorgebracht. Die Architektonik einer Melodie wird erkannt; Teile, die irgendwie hervorstechen, werden als „zu grell" abgelehnt. Die Melodie IX d gibt in reichem Maße Anlaß zu solchen Bemerkungen. Melodien werden darnach beurteilt, ob sie „zu denken geben". Das Problem: „Was will die Musik überhaupt?" taucht gelegentlich auf, wenn es auch in unvollkommener Weise gelöst wird.

Eine reiche Gefühlswelt tut sich dem Jugendlichen in der Musik auf. Religiöse Gefühle, Andachtsstimmungen und Schuldgefühle knüpfen an das musikalische Erlebnis an. Erotische Gefühle äußern sich: der Liebste nimmt von seinem gestorbenen Mädchen Abschied, Mann und Frau singen zusammen in der Kirche. Trauung und Hochzeit treten in den Gedankenkreis des Mädchens ein. Das Naturempfinden klingt überall in den Situationsbildern an. Der Sonnenuntergang, der Trompeter auf der einsamen Bank im Wald, die Nacht im Wald, der Herbst und der Herbstwald, der Frühling und die sommerliche Tanzwiese oder der Tanz unter der Linde, der Jäger und die fröhliche Jagd, das Tal und der Bach, der See und der Nachen auf der mondbeschienenen Wasserfläche, das Heimweh und die Sehnsucht nach der Heimat werden durch die Musik zum Leben erweckt. Es wäre eine Arbeit für sich, die vielen Situationsbilder unter entsprechenden Gesichtspunkten zusammenzutragen. Dann kommen Gefühle der Verlassenheit zum Ausdruck; Einsamkeit und „Verkehr" treten einander gegenüber, Verzagen und Hoffnung, Hilferuf und Hilfe, ja sogar Lebensüberdruß im Zusammenhang mit einer schweren Krankheit klingt dem Hörer aus den Melodien. Auffallend ist diese starke Polarität des Gefühlslebens und die häufige Bezogenheit verschiedener gegensätzlicher Melodien aufeinander. Auf keiner Stufe findet sie sich wie hier. Zwar ist sie auch auf anderen Entwicklungsstufen gelegentlich vorhanden, aber dann wirkt sie sich so aus, daß die verschiedenen Melodien als mehr oder weniger lustig empfunden werden und keine Kontrastwirkung entsteht, die sich in einem starken gefühlsmäßigen Niederschlag äußert. Im Zusammenhang damit steht auch die Bevorzugung des Schlagers, der Nahrung für erotische Gefühle bietet, und des sentimentalen Volkslieds, das alle diese Stimmungen in sich aufgenommen hat.

Das Erlebnis der Moll-Melodie als des Weichen, Traurigen,

reiht sich hier an. Ebenso verstehen wir hier die häufige Bevorzugung der Geige als Lieblingsinstrument, sie ist „weicher", ja sogar „zärtlicher". Der Begriff des „Weichen" spielt überhaupt eine ganz wesentliche Rolle auf dieser Stufe.

Neben der Betonung des Weich-Sentimentalen steht aber das Erleben der Kraft, der Energie, des Mutigen und Antreibenden. Besonders beim Intensitätsversuch kommt dieses Empfinden zum Ausdruck. So sind Weichheit und Strenge häufig gemischt.

Die Phantasie zeigt reichste Mannigfaltigkeit der Erfindungen. Engel und Nixen, Elfen, die auf den Fußspitzen tanzen, die Mutter an der Wiege, das blumengeschmückte Grab, Weihnachtsfest und Ostern ziehen in bunten Bildern vorbei. Der ausgesprochen subjektivistische Gefühlstyp ist häufig, Musik wird am eigenen Ich erlebt und die Trauer ist nicht bloß gedachte Trauer, sondern wirkliche Trauer. Die Ausdrücke „das rührt mich", „es ist so angreifend" und die Mimik der Jugendlichen geben dafür die Bestätigung.

Der Zug zur Labilität wird deutlich in der Vorliebe für den Stimmungswechsel. Die traurige Melodie, die eben noch mit tiefem Ernst erfaßt wurde, macht einer lustigen Platz, und dieser Stimmungsumschwung wird sogar innerhalb einer Melodie als schön empfunden.

Für rhythmische Unterschiede hat der Pubertierende ein gutes Empfinden. Rhythmus wird als Seelisches, als Steigerung oder Hemmung erlebt; das Rhythmuserleben ist nicht mehr nur eine Reaktion auf Tempounterschiede, wie sie beim Kinde teilweise zu bemerken war. Eine Melodie geht nicht schneller oder langsamer, sondern sie ist belebender, antreibender, erfassender oder gedämpfter, ernster, ergreifender.

Die sprachliche Fixierung des Werterlebnisses ist viel prägnanter und nuancenreicher geworden. Wenn beim Kinde das Erleben eigentlich nur in zweiseitigen Begriffpaaren traurig-lustig, langsam-schnell oder dunkel-hell zum Ausdruck kam, so ist jetzt zwischen diese beiden Pole eine reiche Menge von Nuancen eingeschoben. Mischgefühle werden beschrieben und feine Unterscheidungen zwischen „nett" und „schön" gemacht, die in entsprechenden Situationsbildern Niederschlag finden.

Aber auch die rein formalästhetische Beurteilung ist, besonders zahlreich bei den Knaben, vertreten. Es fehlen ihr natürlich oft die entsprechenden Kunstausdrücke, aber sie meint das Richtige. Oft tritt das formale Empfinden in inhaltlichem Gewandte auf und muß erst aus ihm befreit werden. Soweit ist die Abstraktionsfähigkeit noch nicht fortgeschritten, um auf diese Einkleidung verzichten zu können.

Die Geschlechterunterschiede sind jetzt deutlich; ich erinnere an die Ergebnisse des Versuchs VII. Die Wahl der Lieblingslieder hat bereits Unterschiede gezeigt. Die Knaben sind im allgemeinen trotziger und selbstbewußter, wenn auch bei ihnen die Bevorzugung des Weichen vorkommt. Die Mädchen sind mehr am Gefühl orientiert, wie aus den Äußerungen über formale Eindrücke besonders häufig hervorgeht. Die Aussagen der Knaben sind oft rein formaler Art, während die der Mädchen mehr vom Gefühl diktiert und stärker in einen Inhalt eingekleidet sind. Einen verschiedenen Grad der Leistungen der einzelnen Geschlechter festzustellen, dürfte dagegen kaum gelingen. Wohl aber sind die anschließenden Assoziationen oft verschieden und von dem Interessenkreis des Hörers bedingt. Die Mädchen zeigen oft eine deutlich sinnliche Einstellung bei den Versuchen, verhaltene Erotik wird aus ihrem ganzen Gehaben deutlich, und die Person des Vl. wird gelegentlich als geeignetes Objekt für eine vorhandene Lüsternheit empfunden. Sie wollen teilweise seichte Melodien hören, keine ernsten, sondern Schlager und Tanzrhythmen und lassen sich nur beruhigen durch das Versprechen, nach den Versuchen werde ihnen andere „Musik" geboten. Die während des Zuhörens gestaute Erregung äußert sich beim Mädchen in oft affektartigen Ausbrüchen nach dem Vorspiel. Viele denken sich eine „Figur" aus beim Hören, d. h. sie wollen zu der Musik irgend eine rhythmische Bewegung ausführen. Die Knaben sind zum Tanzen nicht bereit, während viele Mädchen mit Vorliebe auf Viervierteltakt den landläufigen „Schieber" tanzen.

Die rohe Komplex-Auffassung ist zurückgetreten und die Fähigkeit zur detaillierteren melodischen Gestaltauffassung im Zusammenhang mit der Abstraktionsfähigkeit gewachsen. So kann auch ein besserer Vergleich zwischen zwei Gegebenheiten[2]) zustande kommen, und das Resultat ist eine gesteigerte Leistung.

Die Frage nach einem Autor[3]) bzw. dem Komponisten der Lieder taucht nur selten auf. Sie ist für das ästhetische Erlebnis des nichtreflektierenden Typus auch ohne großen Belang. Beim reflektierenden

[2]) Vgl. Gaudig: „Didaktische Präludien", Leipzig 1923, S. 203, wo er über die Fähigkeit des Jugendlichen, an Komplexen vergleichend und beziehend tätig zu sein, schreibt: „Das Ergebnis dieser Tätigkeit ist die Feststellung der innerhalb der Komplexe bestehenden Beziehungen wie der Beziehung der Gleichheit, Ähnlichkeit, Verschiedenheit, Gegensätzlichkeit, der Ursache, der Wirkung, des Grundes und der Folge."

[3]) Vgl. E. Meumann: „Abriß der experimentellen Pädagogik", 2. Aufl., Leipzig 1920, S. 200.

Typ spielt sie dagegen sicher eine Rolle. Es können dort intellektuelle Gefühle entstehen; bei einer Bildbetrachtung wird etwa der Maler oder die Technik erkannt, oder die Art der Auffassung als impressionistisch oder expressionistisch beurteilt. Genau so kann beim Anhören einer Komposition der Hörer darüber erfreut sein, daß er in dem Stück einen bestimmten Komponisten, etwa Bach oder Händel, ohne weiteres unterscheiden kann. Vereinzelte Mädchen stellten zwar die Frage an den Vl., woher denn die vielen Melodien seien. Sie konnten es nicht begreifen, daß man sie alle auswendig spiele.

Eine Zusammenfassung des Erlebens des Reisenden dürfen wir dahin geben, daß die Musik als geistige Macht erlebt wird. Sie wird noch nicht rein vom künstlerisch-ästhetischen Standpunkt aus gewertet, das hieße auch zuviel verlangen, und eine Untersuchung bei ungeschulten Erwachsenen würde kaum bessere Ergebnisse als die hier zutage tretenden aufweisen. Vom Inhalt des in künstlerischer Form Gebotenen, dem Stoff[4]), aus wird bei einem großen Teil der Hörer die Form beurteilt. Doch zeigen die Unterscheidungen der Typen ohne weiteres, daß eine feste Haltung bereits vorhanden ist, die sich nur insofern am Stoff orientiert, als sie einen oberflächlichen musikalischen Gegenstand, bei dem Stoff und Form eben untrennbar miteinander verbunden sind, ablehnt. Es ist nicht anzunehmen, daß diese Hörer einem in reicherer Formgestaltung auftretenden musikalischen Gedanken gegenüber nicht dieselbe Einstellung behalten würden.

Lebenslauf.

Ich, Gotthold Erwin Walker, bin geboren am 1. 4. 1898 zu Ottmarsheim, O.-A. Marbach, als Sohn des damaligen Lehrers Johannes Walker und seiner Ehefrau Emilie, geb. Weiß. Von meinem achten Jahr an besuchte ich das Gymnasium zu Tübingen bis zur mittleren Reife und trat im Jahre 1914 in das Lehrerseminar Künzelsau ein, wo ich die erste Dienstprüfung im Dezember 1916 ablegte. Nach kurzer praktischer Tätigkeit wurde ich zum Heeresdienst einberufen und trat nach Kriegsende wieder in den Schuldienst zurück. Meine zweite Dienstprüfung bestand ich im Mai 1920 und bezog im W.-S. 1923/24 die Universität Tübingen. Am Realgymnasium in Reutlingen legte ich die für Volksschullehrer vorgesehene Ergänzungsprüfung ab. Im Mai 1927 bestand ich die Prüfung für den höheren Volksschuldienst.

Meinen akademischen Lehrern bin ich für alle Anregungen während meines Studiums zu großem Dank verpflichtet, vor allem Herrn Professor Kroh für die Zuweisung des Themas, für seine wertvolle Unterstützung und das weitgehende Interesse am Fortgang der vorliegenden Arbeit.